



VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA



**Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport**

PROGRAMA DE DOCTORADO DE CIENCIAS DE LA  
ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

TESIS DOCTORAL

**“CLIMA MOTIVACIONAL, MOTIVACIÓN Y COHESIÓN:  
UN ESTUDIO EN EL FÚTBOL BASE”**

Presentada por:

**D. LUIS TOMÁS RÓDENAS CUENCA**

Dirigida por:

**DRA. ISABEL BALAGUER SOLÁ**

**DRA. ISABEL CASTILLO FERNÁNDEZ**

**DR. JUAN MERCÉ CERVERA**

Valencia, Julio de 2015





La Dra. Isabel Balaguer Solá, Catedrática de Psicología Social, la Dra. Isabel Castillo Fernández, Profesora Titular de Psicología Social del Deporte de la Universitat de València y el Dr. Juan Mercé Cervera, Profesor Titular de Fútbol de la Universitat de València, como directores de la Tesis Doctoral presentada por D. Luis Tomás Ródenas Cuenca con el título: “Clima motivacional, motivación y cohesión: un estudio en el fútbol”.

INFORMAN que:

La presente Tesis Doctoral reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación y defensa, por lo que autorizan que se inicien los trámites correspondientes conducentes a la defensa de la misma.

En Valencia, a 6 Julio de 2015.

Fdo. Dra. Isabel Balaguer Solá      Fdo. Dra. Isabel Castillo Fernández

Fdo. Dr. Juan Mercé Cervera





*En el presente trabajo empleamos los términos generales “entrenadores”, “jugadores”, “los deportistas”, etc., con los que nos referimos indistintamente a entrenadores y entrenadoras, jugadores y jugadoras, etc., siempre que no se indique lo contrario. Hemos tomado esta decisión con el fin de facilitar la lectura del texto, sin pretender con ello utilizar un lenguaje sexista.*



*A mis padres, a mi hermano y a ti...*



## Agradecimientos

*La verdad es que no recuerdo cuando empecé este camino, pero si todo lo que me ha costado, ha sido el viaje más largo de mi vida, donde he ido conociendo multitud de personas, algunos comenzaron el viaje a mi lado y se bajaron a la mitad, otros me vieron pasar de largo, pero solo muy pocos han viajado conmigo todo el trayecto..*

*Me gustaría dedicar unas palabras a todos aquellos que me han ayudado en esta tesis, seguro que me dejo a alguien, pero seguro que se lo habré agradecido en persona alguna vez.*

*En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directores; por todo el apoyo que he recibido, por esa confianza depositada en mi, por todo lo que me han enseñado, porque gracias a ellos estoy hoy aquí.*

*A la Dra. Isabel Balaguer, por dedicarme su tiempo, su esfuerzo, su experiencia, y por haberme introducido en este mundo de la psicología, y más concretamente en el tema de la motivación, donde ha logrado llevarme hacia mi motivación más autodeterminada. Muchas gracias Isabel.*

*A mi segunda directora, a la Dra. Isabel Castillo, porque cada tutoría que hacíamos conseguía darme esa energía para conseguirlo, no sabes como necesitaba cada palabra que me decías. Muchas gracias Isabel.*

*A mi tercer director, el Dr. Juan Mercé, porque él fue el primero que me dijo que yo podría conseguir esto, la persona que me ha enseñado todo en el mundo del fútbol y el que me hizo ver la importancia que tenía la figura del entrenador dentro de los grupos deportivos. Muchas gracias Juan.*

*A mis compañeros de la unidad de investigación y de trabajo diario: Lorena, Priscila, Lidon, Omayda, Joel, Oscar... no sabéis todo lo que he aprendido de vosotros.... muchas gracias a todos.*

*A mis amistades internacionales, Abril, que siempre han estado ayudándome cuando tenía dudas, aunque me hablaba cuando me iba a dormir jajaja.*

*Agradecer a mi familia, a mi padres, José y Josefa, por la educación que me han dado, sin la cual no habría llegado hasta aquí, a mi hermano, ¡que pesado que eres jajaja!, y a mi familia valenciana (no sabes el tiempo que me has quitado para hacer la Tesis enana, más vale que estés ya jugando en el Barça), bueno a todos vosotros muchas gracias...*

*Y a mis amig@s, esa familia que he elegido, y que por motivos de la vida tienes más contacto o menos...pero sabes que siempre los tienes cerca (Salva, Alexis, Vicente, Lau, Verdejo)... me habéis ayudado a superar los obstáculos que han ido apareciendo en el camino, y habéis soportado mi falta de tiempo durante estos últimos meses... ¿o años? Jajaja.*

*Agradecer tanto a los alumnos de psicología, como a los alumnos de la FCAFE, a los clubes, a sus dirigentes, a entrenadores, padres y niños que han participado en esta investigación y que sin ellos esto habría sido imposible.*

*Además también me gustaría mostrar mi gratitud a la Dra. Joan L. Duda en representación de todas las personas que han formado parte del proyecto PAPA en los diferentes países.*

*Y finalmente, gracias a ti...*





## ÍNDICE

---

Lista de abreviaturas.....	I
Lista de tablas.....	III
Lista de gráficos.....	VI
Lista de figuras.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	1

## PARTE TEÓRICA

### CAPÍTULO 1. El fútbol en las primeras etapas

1.1. Introducción.....	13
1.2. El fútbol como fenómeno social.....	15
1.2.1. Desarrollo del fútbol en España.....	17
1.2.2. Importancia del fútbol y su influencia en la sociedad.....	18
1.3. El fútbol en la Comunidad Valenciana.....	20
1.4. Clasificación del fútbol dentro del deporte.....	21
1.5. El fútbol base.....	26
1.5.1. El fútbol y su adaptación al desarrollo del jugador.....	28
1.5.2. Importancia del entrenador en la iniciación deportiva.....	33

### CAPÍTULO 2. El clima motivacional

2.1. Introducción.....	41
2.2. Teoría de las metas de logro.....	43
2.2.1. Orientaciones disposicionales de meta.....	45
2.2.2. Clima motivacional percibido.....	49
2.2.3. Estado de implicación en la tarea y estado de implicación en el ego.....	53
2.2.4. Relaciones entre el clima motivacional percibido y las orientaciones disposicionales de meta en el deporte.....	57
2.3. Los climas motivacionales en el deporte.....	62

### **CAPÍTULO 3. La motivación autodeterminada**

3.1. Introducción.....	71
3.2. El continuo de la auto-determinación.....	75
3.3. La motivación autodeterminada en el deporte.....	82

### **CAPÍTULO 4. La cohesión: concepto y medida en el fútbol base**

4.1. Introducción .....	93
4.2. ¿Qué es la cohesión? .....	96
4.3. Modelo de cohesión grupal en el deporte de Carron y colaboradores .....	98
4.4. El GEQ puesto a examen .....	111
4.5. Otros instrumentos para evaluar la cohesión en poblaciones menores de 18 años.....	116
4.6. Correlatos de la cohesión en el deporte.....	118
4.7. El YSEQ en el deporte.....	124

### **CAPÍTULO 5. Relación entre las variables:**

#### **Clima motivacional, Motivación autodeterminada y Cohesión grupal**

5.1. Introducción.....	127
5.2. Investigaciones que relacionan el clima motivacional y la motivación autodeterminada.....	128
5.3. Investigaciones que relacionan el clima motivacional y la cohesión.....	141
5.4. Investigaciones que relacionan la motivación autodeterminada y la cohesión.....	150

## **PARTE EMPÍRICA**

### **CAPÍTULO 6. Metodología**

6.1. Introducción.....	159
6.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	160
6.2.1 Objetivo general.....	160
6.2.2 Objetivos específicos.....	160
6.2.3 Hipótesis.....	162
6.3. Selección de los sujetos: Participantes.....	164

6.4. Definición de variables y descripción de instrumentos.....	172
6.4.1. Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2).....	173
6.4.1.1. Definición y descripción del instrumento.....	173
6.4.1.2. Propiedades psicométricas del instrumento.....	174
6.4.2. Cuestionario de regulación conductual en el deporte (BRSQ-6)...	175
6.4.2.1. Definición y descripción del instrumento.....	175
6.4.2.2. Propiedades psicométricas del instrumento .....	176
6.4.3. Cuestionario de entorno deportivo para jóvenes (YSEQ).....	177
6.4.3.1. Definición y descripción del instrumento.....	177
6.4.3.2. Propiedades psicométricas del instrumento.....	177
6.5. Recogida de información.....	178
6.6. Análisis de los datos.....	180

## **CAPÍTULO 7. Resultados**

7.1. Introducción.....	185
7.2. Análisis preliminares:	
Propiedades psicométricas de los instrumentos .....	186
7.2.1 Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2).....	186
7.2.1.1. Análisis descriptivo y de consistencia interna del PMCSQ-2.	186
7.2.1.2. Estructura factorial del PMCSQ-2.....	189
7.2.2. Cuestionario de regulación conductual en el deporte (BRSQ-6)..	191
7.2.2.1. Análisis descriptivo y de consistencia interna del BRSQ-6....	193
7.2.2.2. Estructura factorial del BRSQ-6.....	194
7.2.3. Cuestionario de entorno para jóvenes (YSEQ).....	197
7.2.3.1. Análisis descriptivo y de consistencia interna del YSEQ.....	197
6.2.3.2. Estructura factorial del YSEQ.....	200
7.3. Modelo de medida.....	202
7.4. Análisis descriptivos de las variables estudiadas.....	204
7.4.1. Análisis descriptivos de las variables estudiadas por escuelas de fútbol base.....	205
7.4.2. Análisis descriptivos y diferenciales por categorías alevín e infantil en las escalas evaluadas.....	210

7.5. Inter-relaciones del clima motivacional creado por el entrenador, las formas de motivación y la cohesión de los futbolistas.....	211
7.6. Modelo de relaciones de predicción entre el clima motivacional creado por el entrenador, las formas de motivación y la cohesión de los futbolistas.....	215
 <b>CAPÍTULO 8. Discusión y conclusiones</b>	
8.1. Resumen.....	221
8.2.Discusión .....	229
8.3.Conclusiones .....	249
8.4. Dificultades y limitaciones.....	250
8.5.Futuras líneas de investigación .....	251
 <b>REFERENCIAS.....</b>	 255
 <b>ANEXOS</b>	
 <b>ANEXO 1. Cuestionarios:</b>	
1. Cuestionario de Clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2)	327
2. Cuestionario de Regulación conductual en el deporte (BRSQ-6).....	329
3. Cuestionario de entorno deportivo para jóvenes (YSEQ).....	332
 <b>ANEXO 2. Consentimientos:</b>	
1. Información acerca de la investigación sobre motivación y bienestar en el fútbol (para el entrenador).....	337
2. Información acerca de la investigación sobre motivación y bienestar en el fútbol (para el jugador).....	340
3. Información acerca de la investigación sobre motivación y bienestar en el fútbol (para los padres).....	342
4. Hoja de consentimiento para los padres.....	344
5. Hoja de consentimiento para los entrenadores.....	345

## LISTADO DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
AGT	<i>Achievement Goal Theory</i> (Teoría de las Metas de Logro)
BRSQ	<i>Behavioral Regulation in Sport Questionnaire</i> (Cuestionario de Regulación Conductual en el deporte)
CFI	<i>Comparative Fit Index</i> (Índice de Ajuste Comparativo)
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CSCQ	<i>Child Sport Cohesion Questionnaire</i> (Cuestionario de Cohesión para Niños en el Deporte)
EMD	Escala de Motivación Deportiva
EPCM	<i>L' Echelle de Perception du Climat Motivational</i> (Escala del Clima Motivacional Percibido)
ERIS	<i>Relations Interpersonnelles dans les Sports</i> (Escala de Relaciones Interpersonales en el Deporte)
FIFA	<i>Federation Internationale de Football Association</i> (Federación Internacional de Fútbol Asociación)
FRS	<i>Feelings of Relatedness Scale</i> (Escala de Percepción de Relación)
GEQ	<i>Group Environment Questionnaire</i> (Cuestionario de Entorno de Equipo)
IFFHS	<i>International Federation of Football History and Statistics</i> (Federación Internacional de Historia y Estadística del Fútbol)
IMI	<i>Intrinsic Motivation Inventory</i> (Inventario de Motivación Intrínseca)
LAPOPECQ	<i>Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire</i> (Cuestionario de Orientaciones al Aprendizaje y el Rendimiento en las clases de Educación Física)
MCSYS	<i>Motivational Climate Sport Youth</i> (Clima Motivacional para Jóvenes Deportistas)

MMCOS	<i>Multidimensional Motivational Climate Observation System</i> (Sistema de Observación Multidimensional del Clima Motivacional)
NNFI	<i>Nonnormative Fit Index</i> (Índice de Ajuste No Normativo)
OMS	Organización Mundial de la Salud
PAPA	<i>Promoting Adolescent Physical Activity</i>
PeerMCYSQ	<i>Peer Motivational Climate in Youth Spor Questionnaire</i> (Cuestionario del Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte)
PMCS	<i>Perceived Motivational Climate Scale</i> (Escala de Clima Motivacional Percibido)
PMCSQ	<i>Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire</i> (Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte)
RFEF	Real Federación Española de Fútbol
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i> (Raíz del Promedio del Error de Aproximación)
SCQ	<i>Sport Commitment Questionnaire</i> (Cuestionario de Compromiso en el Deporte)
SDT	<i>Self-determination Theory</i> (Teoría de la Autodeterminación)
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i> (Raíz Cuadrada de la Media Cuadrática del Residual Estandarizado)
SRQ	Self-Regulation Questionnaire (Cuestionario de Regulaciones Motivacionales)
TEOSQ	Task and Ego Orientacion in Sport Questionnaire (Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte)
UEFA	Unión de Asociaciones de Fútbol Europeas
YSEQ	<i>Youth Sport Environment Questionnaire</i> (Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes)

## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1.....	30
Etapas de la iniciación a la practica fisica. Año (1997)	
Tabla 2.....	30
Fases de la iniciación deportiva. Modificado de S. Romero (2001)	
Tabla 3.....	32
Características estructurales de las categorías deportivas en fútbol (Lapresa, Arana, Carazo y Ponce de León, 1999)	
Tabla 4.....	67
Estudios que han utilizado el PMCSQ-2	
Tabla 5.....	89
Valores de alfa del BRSQ	
Tabla 6.....	90
Valores de Media del BRSQ	
Tabla 7.....	110
Estudios que han utilizado el GEQ en el contexto deportivo	
Tabla 8.....	166
Distribución de frecuencias de la variable: Edad de los sujetos	
Tabla 9.....	167
Distribución de frecuencias de la variable: Categoría	
Tabla 10.....	170
Distribución de frecuencias de la variable: Temporadas de la misma escuela	
Tabla 11.....	171
Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable: Horas de entrenamiento semanal	
Tabla 12.....	172
Variables del estudio e instrumentos para su medición	
Tabla 13.....	186
Factores e ítemes que conforman el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)	

Tabla 14.....	187
Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Clima Motivacional Percivido en el Deporte (PMCSQ-2)	
Tabla 15.....	188
Consistencia interna del Cuestionario de Clima Motivacional Percivido en el Deporte (PMCSQ-2)	
Tabla 16.....	190
Parámetros estandarizados de los factores del Cuestionario de Clima Motivacional Percivido en el Deporte (PMCSQ-2)	
Tabla 17.....	191
Ítems de cada factor del Cuestionario de Regulación conductual en el Deporte (BRSQ-6)	
Tabla 18.....	192
Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Regulación conductual en el Deporte (BRSQ-6)	
Tabla 19.....	193
Consistencia interna del Cuestionario de Regulación conductual en el Deporte (BRSQ-6)	
Tabla 20.....	195
Parámetros estandarizados de los factores del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6)	
Tabla 21.....	197
Ítems que conforman cada factor del Cuestionario de Entrono Deportivo para Jóvenes (YSEQ)	
Tabla 22.....	197
Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Entrono Deportivo para Jóvenes (YSEQ)	
Tabla 23.....	199
Consistencia interna del Cuestionario de Entrono Deportivo para Jóvenes (YSEQ)	
Tabla 24.....	201
Parámetros estandarizados del Cuestionario de Entrono Deportivo para Jóvenes (YSEQ)	



Tabla 25.....	204
Descriptivos de las variables estudiadas	
Tabla 26.....	205
Descriptivos de las escalas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2), por escuelas de fútbol base	
Tabla 27.....	207
Descriptivos de las formas de motivación por escuelas de fútbol base	
Tabla 28.....	209
Descriptivos de las escalas del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ), por escuela de fútbol base	
Tabla 29.....	210
Descriptivos y diferencias de medias entre alevines e infantiles en las variables de estudio.	
Tabla 30.....	212
Correlaciones bivariantes entre las variables del estudio. Muestra Total	
Tabla 31.....	213
Correlaciones bivariantes entre las variables del estudio. Categoría Alevín	
Tabla 32.....	214
Correlaciones bivariantes entre las variables del estudio. Categoría Infantil	

## LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	19
Numero de Licencias Federativas en España 2012.	
(Consejo Superior de Deporte. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)	
Gráfico 2.....	164
Porcentaje de participantes por cada provincia	
Gráfico 3.....	165
Porcentaje de participantes por cada categoría	
Gráfico 4.....	165
Número de futbolistas alevines e infantiles por escuela	
Gráfico 5.....	166
Porcentaje de participantes en función de la edad	
Gráfico 6.....	167
Porcentaje de participantes según el sexo	
Gráfico 7.....	168
Número de jugadores por equipo	
Gráfico 8.....	170
Frecuencia de temporadas en la misma escuela	
Gráfico 9.....	171
Frecuencia de horas de entrenamiento durante la semana	
Gráfico 10.....	206
Valor medio de las escuelas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido	
en el Deporte (PMCSQ-2), por escuelas de fútbol base	
Gráfico 11.....	208
Valor medio de las formas de motivación por escuelas de fútbol base	
Gráfico 12.....	209
Valor medio de las escuelas del Cuestionario de Entorno Deportivo	
para Jóvenes (YSEQ) por escuelas de fútbol base	

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1.....	24
Clasificación de los deportes de cooperación-oposición (Hernández Moreno y Blázquez, 1994)	
Figura 2.....	27
Pirámide de Fútbol. Extraído de la UEFA (2004)	
Figura 3.....	33
Triangulo deportivo. Smoll (1991)	
Figura 4.....	50
Modelo de Clima Motivacional Creado por el entrenador en el deporte (Adaptado de Newton et al., 2000)	
Figura 5.....	54
Concepto de estado de implicación (Elaboración propia)	
Figura 6.....	80
Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000)	
Figura 7.....	101
Modelo conceptual de Carron para la cohesión de equipos deportivos. Weinberg y Gould (2010). Adaptado de Carron (1982)	
Figura 8.....	105
Modelo conceptual de Cohesión (Carron et al., 1985)	
Figura 9.....	116
Modelo propuesto por Eys et al., (2009a) sobre cohesión (Elaboración propia)	
Figura 10.....	189
Estructura factorial del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)	
Figura 11.....	194
Estructura factorial del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6)	

Figura 12.....	200
Estructura factorial del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ)	
Figura 13.....	216
Modelo hipotetizado de relaciones entre el clima motivacional creado por el Entrenador, las formas de motivación y la cohesión	
Figura 14.....	217
Solución estandarizada del modelo de relaciones entre el clima motivacional creado por el entrenador, las formas de motivación y la cohesión	

## INTRODUCCIÓN

---



## **INTRODUCCIÓN**

En diferentes lugares del mundo, un gran número de niños y niñas practican deporte, y en nuestro país en concreto, la práctica deportiva ocupa un lugar prioritario entre las actividades extracurriculares (Balaguer, Castillo, García-Merita y Mars, 2005), siendo los deportes de equipo, y entre ellos el fútbol, los deportes que ocupan los primeros lugares, especialmente entre los chicos (Balaguer et al., 2005; Codina, Pestana, Castillo y Balaguer, 2015).

El fútbol está considerado como el deporte rey, siendo el deporte más practicado e influyente del mundo (Malina, 2005) y de España (Llopis-Goig, 2013, Otero, 2003), además de ser el deporte más visto y practicado en todo el mundo; concretamente se ha informado que más de 265 millones de personas juegan al fútbol (Kunz, 2007). Este hecho, hace del fútbol un objeto de estudio, no ya solo desde el punto de vista deportivo, sino desde una visión multidisciplinar, siendo esta última una característica propia de las ciencias de la actividad física y del deporte (Devís, Valenciano, Villamón y Pérez, 2010). Nosotros en esta tesis doctoral analizaremos el fútbol desde el enfoque psicológico ya que nuestro objetivo principal consiste en conocer algunos correlatos psicosociales y motivacionales de la cohesión deportiva, aspectos todos ellos que favorecen la participación deportiva entre los jóvenes.

Varias investigaciones han informado que la participación de los jóvenes promueve aspectos positivos, tales como desarrollo de habilidades físicas, sociales, intelectuales o el sentimiento de pertenencia al grupo entre otras (p.e. Biddle y Fox 1998, Coe, Teasdale y Wickham, 1992; Whitehead y Corbin, 1997). Sin embargo, no todos los jóvenes que participan en el deporte informan de experiencias positivas (p.e., Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003) lo que ocasiona que muchos de ellos abandonen su participación. Resulta preocupante que la participación en deporte empieza a declinar alrededor de los 11 años y continúa a lo largo de la adolescencia y la edad adulta (Balaguer, 1999, 2002; Castillo y Balaguer, 1998; Cervelló, 1996; Hodge y Zaharopoulos, 1991; Sallis y Patrick, 1996; Wankel y Mummery, 1996). En nuestro país existen estudios que nos indican que este abandono deportivo se produce en las chicas desde el inicio de la adolescencia hasta pasados los 17 años, mientras que en el caso de los chicos el abandono comienza más tarde, en torno a los 17 años (Balaguer, Pastor, Moreno, 1999).

Estos resultados son significativos, porque pueden estar sugiriendo que los contextos deportivos pueden estar fallando al no ofrecer lo que jóvenes deportistas desearían. Una de las causas de esta insatisfacción podría ser las dificultades o barreras que propician los adultos, ya que, en muchos casos, puede verse dañada la autoestima y provocarse alteraciones de ánimo en los niños y adolescentes que practican deporte, especialmente cuando experimentan la presión por el resultado de los adultos más cercanos (Balaguer y Castillo, 2002; Brustad, 1988; Ommundsen y Vaglum, 1991; Pugh, Wolff, DeFrancesco, Gilley y



Heitman, 2000; Reeve y Deci, 1996). Por esas razones la influencia de la figura del entrenador sobre los niños y adolescentes que practican deporte es un tema de gran importancia.

Estos resultados sobre consecuencias positivas y negativas de la participación deportiva nos llevan a decir que dicha participación en sí misma no es ni positiva, ni negativa, sino que es la experiencia deportiva de los participantes la que hace que ésta tenga determinadas consecuencias. Hay una serie de variables, que pueden influir en la forma en la que los jóvenes vivan la experiencia deportiva entre las que figuran, las circunstancias en las que se practica el deporte y el valor que le conceden al deporte los otros significativos (p.e., padres, compañeros de equipo, entrenador). Entre las personas significativas que influyen en la experiencia deportiva de los deportistas (padres, compañeros de equipo y entrenador), nosotros en este trabajo vamos a centrarnos fundamentalmente en el entrenador. Esto es, en el papel que el entrenador juega a través de la creación de los climas motivacionales para que los jugadores se impliquen de forma optima en el juego y que se produzca una gran cohesión entre ellos.

Tanto desde la teoría como desde la investigación se ha defendido que a partir del tipo de interacción que tenga el entrenador con sus jugadores, los valores que transmita, la forma de tratarlos, la manera de estructurar las sesiones de entrenamientos y de interaccionar con ellos se van a crear climas motivacionales que van a condicionar la forma en la que los deportistas vivan su experiencia deportiva y

en consecuencia desarrollen mayor o menor implicación (Balaguer, 2007).

Entre las teorías desde las que se ha estudiado el papel del entrenador como determinante de la implicación deportiva de sus deportistas figuran la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1987; Dweck, 1986; Nichols, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Ambas teorías defienden que el contexto social juega un papel muy importante en el desarrollo tanto de la motivación óptima como del bienestar de los deportistas. Estas teorías también defienden que el clima creado por el entrenador tienen importantes consecuencias sobre la cohesión de sus equipos.

La cohesión, que es otro de los temas de estudio en el presente trabajo se define como “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros” (Carron, Brawley y Widmeyer, 1998, p. 213).

Para exponer la importancia que tienen los líderes y/o los entrenadores en el desarrollo de la cohesión Duda y Balaguer (1999) desarrollaron un modelo integrado sobre los antecedentes y consecuencias de la conducta del entrenador como líder en el que se sugieren enlaces directos entre el clima motivacional percibido creado por los entrenadores con las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales, tanto de los deportistas (constructos personales) como

del equipo (constructos grupales). También se defienden relaciones directas entre los constructos personales y grupales. En este estudio, nos centraremos en las relaciones del clima motivacional percibido sobre la motivación de los jugadores (constructo personal) y la cohesión percibida (constructo grupal), sugiriendo que la motivación puede actuar como variable mediadora en esta relación.

En definitiva, desde el cuerpo teórico de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984a, 1989) y de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2002), el objetivo de la presente tesis doctoral consiste en estudiar las inter-relaciones de los factores sociales (clima motivacional), la motivación autodeterminada y la cohesión (Carron, Widmeyer y Brawley, 1985). Todas estas teorías han configurado el marco teórico del proyecto europeo PAPA en el que se enmarca la presente investigación (<http://www.projectpapa.org>).

Esta tesis doctoral se estructura en 8 capítulos. En primer lugar, se presenta una **parte teórica** que consta de 5 capítulos:

El **capítulo primero se centra en el deporte del fútbol**. En el se considera la repercusión que tiene el fútbol a nivel social, así como su impacto y evolución en España. También se presenta la importancia e influencia que tiene en la sociedad española, y cuales son sus características en la Comunidad Valenciana. También se exponen las características del fútbol como deporte, su clasificación dentro de los enfoques deportivos, las etapas de formación del jugador de fútbol (en especial el fútbol base), y los factores que tienen mayor incidencia en

el rendimiento deportivo, concediendo especial importancia a la figura del entrenador en la formación y desarrollo del jugador.

En el **segundo, presentamos el concepto y características de los climas motivacionales desde el marco de la teoría de las metas de logro aplicada al ámbito deportivo**, introduciendo los conceptos de orientación de metas, implicación en la meta y clima motivacional en el ámbito de la actividad física y el deporte, así como una revisión de la literatura sobre los estudios que han evaluado el clima motivacional en el contexto deportivo.

En el **tercer capítulo introducimos el concepto de la motivación desde la teoría de la Autodeterminación** y exponemos las características del continuo de la autodeterminación que va a ser una parte importante de la presente investigación, distinguiendo entre tipos de motivación y formas de motivación. También revisamos los estudios que se han centrado en estas variables en el contexto deportivo.

En el **cuarto capítulo** se exponen las principales características de la **cohesión deportiva**, su importancia, teorías elaboradas en el contexto deportivo e instrumentos para su evaluación. También se revisan los estudios realizados sobre cohesión en el contexto deportivo.

En el **quinto y último capítulo** de esta parte teórica, realizamos una revisión sobre aquellos estudios que han analizados las relaciones entre las variables de interés del presente estudio. Concretamente se realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones previas que

relacionan a) el clima motivacional y la motivación autodeterminada, b) el clima motivacional y la cohesión, y c) la motivación autodeterminada y la cohesión.

La segunda parte de esta tesis doctoral, constituida por el estudio empírico, consta de 3 capítulos (capítulo 6º, 7º y 8º).

En el **capítulo sexto**, presentamos **la metodología**, donde indicamos los objetivos y las hipótesis de la investigación, también se realiza la descripción de la muestra y de las variables implicadas en el estudio, así como la descripción y validación psicométrica de los instrumentos utilizados, así como el análisis de los datos, además de los métodos y procedimientos empleados para el desarrollo de la investigación.

En el **capítulo séptimo** exponemos **los resultados** del estudio dando respuesta a los objetivos y a las hipótesis formuladas.

En el **capítulo octavo** se desarrolla **la discusión y se presentan las conclusiones** a las que llegamos con nuestro trabajo, incluyendo las limitaciones encontradas durante su realización y las posibles futuras líneas de investigación.

Finalmente, se presentan las **referencias bibliográficas** y los **anexos** en el que se pueden encontrar los instrumentos utilizados para la recogida de la información.

Así pues y sin más preámbulo, pasamos a la parte teórica del presente trabajo.



# PARTE TEÓRICA





## **CAPÍTULO 1**

### **EL FÚTBOL EN LAS PRIMERAS ETAPAS**

---



## **EL FÚTBOL EN LAS PRIMERAS ETAPAS**

---

*“El fútbol a la medida del niño”*

Horst Wein

### **1.1. INTRODUCCIÓN**

El deporte en la actualidad ha alcanzado una gran importancia en el desarrollo humano, tanto a nivel social, económico y psicológico. La práctica deportiva ha tenido una gran repercusión en las sociedad sobre todo debido al gran número de practicantes, ya sea de una manera amateur o profesional (García Ferrando y Llopis-Goig, 2011). Una señal clara de esta importancia a nivel social, la podemos ver en la programación de televisión, donde el deporte, adquiere una gran presencia, ya que las cadenas de televisión entienden que esta información, tiene una gran importancia para el ciudadano, en el sentido de que éste sufre, se alegra y vibra con los espectáculos deportivos (quien no se ha ido sin cenar el día que su equipo pierde algún partido), independientemente del entorno, cultural, situación laboral o estatus social en el que éste viva (Bakker, Whiting y Van Der Brug, 1992).

Algunos investigadores (p.e., Kunz, 2007; Reilly, Bangsbo y Franks, 2000), nos informan que la práctica deportiva, más concretamente el fútbol, es considerado el deporte más popular en el mundo además es una de las actividades sociales que más relevancia ha ido adquiriendo en la última década, debido a que la actividad física tiene una relación positiva, con beneficios sobre la salud mental y física, y con ello una mejora de la calidad de vida (Castillo, Balaguer y García-Merita, 2007; Martínez et al., 2008).

Nos gustaría destacar el estudio de Martínez et al. (2008), donde los resultados indican que los factores que llevan a los niños a jugar al fútbol son los factores de la amistad/grupo de iguales y la diversión/socialización.

El fútbol, es el deporte en el que se centra esta tesis doctoral, más concretamente el “fútbol base”. Lo que vamos a desarrollar a lo largo de este primer capítulo, no pretende ser un análisis histórico del fútbol, sino más bien una introducción al mundo del fútbol como fenómeno social, la preocupación e importancia que tiene las primeras etapas en el desarrollo del niño y el papel del entrenador dentro de la misma.

## **1.2. EL FÚTBOL COMO FENÓMENO SOCIAL**

El fútbol, es la actividad humana que más ha calado en la sociedad, que más aficionados arrastra, que más pasiones despierta y que más presencia mediática tiene. Es un deporte universal, que se ha practicado durante más de dos mil años de historia, podemos hablar de sus comienzos, cuando se jugaba con las manos y los pies, cuando los campos no tenían límite, ni duración, donde jugaban unos pueblos contra otros.

El fútbol es uno de los deportes más vistos y practicados en el mundo debido a su fácil práctica y a los pocos medios que se requieren para llevarlo a cabo. Quién no ha colocado dos piedras o dos mochilas para simular una portería y ha empezado a pegar patadas a una lata o a una pelota (sin importar el tamaño).

Las palabras del actual seleccionador español de fútbol, en su discurso en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, el 20 de enero de 2013, contextualizan perfectamente el deporte en el que se centra esta tesis doctoral.

Es mucho más que un simple juego en el que dos adversarios se enfrentan por la posesión de un balón o por anotar tantos en la portería del rival. El fútbol es esfuerzo y compromiso, el fútbol es lealtad a tus compañeros de equipo y respeto al contrario. El fútbol es un espacio de vida en el que entrenadores, jugadores, árbitros y espectadores conviven y se

comunican. El fútbol es todo eso y más. Es por ello que el fútbol se ha convertido en un fenómeno social de primera magnitud, y que sea tomado como ejemplo y referencia para explicar otras circunstancias políticas o sociales (Del Bosque, 2013, p.70).

Del Bosque también considera que el fútbol se ha convertido en un fenómeno social de primera magnitud, y que por sus características puede ser tomado como ejemplo y referencia para explicar otras circunstancias políticas o sociales (Del Bosque, 2013). Por ejemplo sabemos que el fútbol se ha convertido actualmente en un espectáculo mundial, y con ello una fábrica de dinero, debido sobre todo al poder de captación de espectadores y al merchandising de aficionados. De hecho, hay algunos autores consideran que la expansión del deporte y por consiguiente del fútbol, es una de las primeras manifestaciones de la globalización en la que nos encontramos sumergidos, debido al incremento de sus participantes, de los intereses mediáticos y de las inversiones económicas, sobre todo después del caso Bosman de 1995, que provocó la universalización del fútbol profesional y el mercantilismo de jugadores (Vives y Garcés de Los Fayos, 2003; Wong y Trumper, 2002).

Actualmente, Europa es el centro futbolístico mundial o *Planet Football* (Crolley y Hand, 2002). Las grandes empresas multinacionales, se han dado cuenta de ello y del enorme potencial que representa el negocio de este deporte (junto con la audiencia y consumismo) y por ello, ha querido invertir fuertemente en él para

servirse de este deporte y así hacer llegar su producto a prácticamente todo el mundo.

Y es que el fútbol es uno de los mayores espectáculos deportivos del mundo, capaz de aglutinar a millones de personas en un evento. En España, según la RFEF 9.830.247 personas acudieron a los campos de fútbol en la temporada 2010/2011, y no hemos de olvidarnos que esta cifra se da en el apogeo de la crisis económica (RFEF, 2013).

Es tan importante el fútbol en la sociedad en la que vivimos, que los equipos de fútbol son un ejemplo de identificación en la sociedad española, ya que al menos dos tercios de la población (66,8%) se identifica con algún equipo de fútbol Llopis-Goig (2013).

### **1.2.1. DESARROLLO DEL FÚTBOL EN ESPAÑA**

Dado que nuestro interés se centra en el contexto español, vamos a ver cómo llega el fútbol a nuestro país y qué consecuencias tiene, para ello, seguiremos la línea marcada por Díez (2012).

El fútbol llega a nuestro país por medio de las relaciones comerciales con las islas británicas. Llega a Huelva, Bilbao y Vigo, y a partir de ahí se adentró hacia el interior del país, apareciendo el *Recreation Club* (Recreativo de Huelva), fundado en 1889, considerado como el club más antiguo de nuestro país, surgiendo a partir de entonces más equipos como el Real Madrid C.F. o el F.C. Barcelona.

El fútbol en España fue considerado desde el principio como un fenómeno social que atrajo a la clase noble, tanto es así, que ya en el año 1902 se celebró la primera competición oficial, la Copa del Rey Alfonso XIII. Pero no es hasta los Juegos Olímpicos de Amberes en 1920, cuando se creó la Selección Nacional expresamente para jugar este torneo, del que acabamos siendo subcampeones.

Todo esto, hizo que el fútbol creciera enormemente en popularidad, haciendo incluso que los jugadores que lo practicaban a nivel profesional fueran remunerados económicamente. Esta primera mitad del siglo XX es conocida en España como el periodo de profesionalización y especialización del fútbol (Simón, 2011). Debido a todo este *boom* de popularización, el fútbol se consideró como deporte de masas, deporte espectáculo o deporte rey (González, 2003).

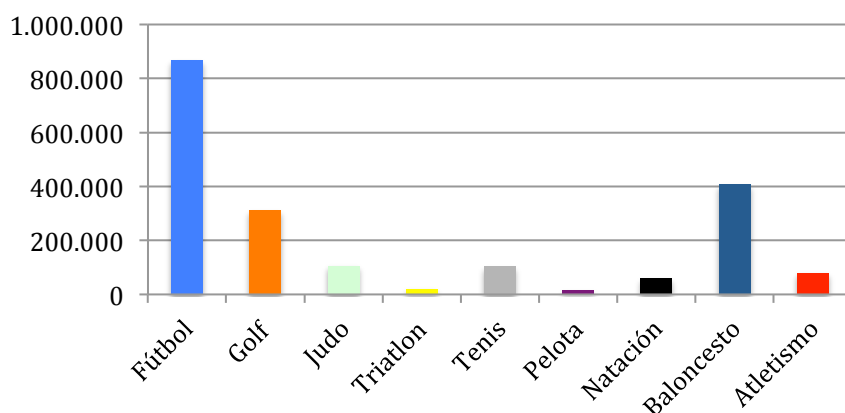
### **1.2.2. IMPORTANCIA DEL FÚTBOL Y SU INFLUENCIA DEL FÚTBOL EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA**

Si hablamos en cifras, más de 265 millones de personas juegan al fútbol de una u otra forma, aunque únicamente hay 38 millones con licencia (Castellano y Ruiz de Arcaute, 2012; FIFA, 2012; Robertson y Giulianotti, 2006). La propia FIFA asegura que existen 1,5 millones de equipos de fútbol en el mundo (FIFA, 2012). En nuestro país, actualmente el fútbol es el deporte más practicado e influyente, ya que cuenta con 855.987 licencias federadas (ver Gráfico 1), de las cuales 802.807 son de jugadores y 53.180 de técnicos, distribuidos en 52.447 equipos, siendo más de 2.000.000 los practicantes (RFEF, 2013).



Todos estos datos convierten al fútbol en un deporte de masas, cuya repercusión social a través de los distintos medios de información y comunicación lo hace único. Tanto es así que el propio seleccionador nacional absoluto de fútbol hace alusión a ello:

En la actualidad, solamente en nuestro país existen más de 650.000 fichas, y cada fin de semana se disputan unos 25.000 partidos, en todas la categorías. Si tenemos en cuenta que en cada partido hay al menos 23 actores sobre el césped (22 jugadores, once por equipo y un árbitro), esto hace que cada fin de semana más de medio millón de personas, solo en nuestro país, disputen un partidos sociales (Del Bosque, 2013, p.70).



*Gráfico 1.* Número de Licencias Federativas en España en 2012  
(Consejo Superior de Deporte. Ministerio de Educación,  
Cultura y Deporte)

El fútbol influye tanto en nuestras vidas, que es parte activa de nuestra forma de ser y de nuestra cultura. El tratamiento por parte de los medios de comunicación (programas en radio y televisión, etc.), pero sobre todo la aparición de Internet y la incorporación de las grandes empresas en el patrocinio de los equipos, han incrementado este proceso de globalización en el mundo (Crolley y Hand, 2013).

### **1.3. EL FÚTBOL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA**

El hecho de realizar el estudio en la Comunidad Valenciana (concretamente en las provincias de Valencia y Castellón) no hace más que justificar el gran auge que ha alcanzado el deporte del fútbol también en estas provincias. Y es que aparte de los éxitos de la selección española de fútbol, hay una gran cantidad de equipos de la Comunidad Valenciana, en Primera División (Valencia C.F, Levante U.D, Villarreal C.F., Elche C.F), siendo esta la primera liga del mundo según el ranking anual oficial de la Federación Internacional de Historia y Estadística de Fútbol (IFFHS, 2014) y segunda, como la liga más fuerte de la última década en Europa, solo superada por la *Premier League*.

El fútbol ha sufrido un auge muy grande, aumentando el número de licencias federativas en todas y cada una de las competiciones organizadas por la Federación Valenciana de Fútbol respecto a años anteriores. Este hecho lo podemos comprobar con los 915 clubes de fútbol que hay en toda la Comunidad Valenciana, con los más de 5.669 equipos (949 equipos alevines masculinos, 639 equipos infantiles masculinos y 18 equipos alevines e infantiles femeninos).

Además, en la temporada 2013- 2014, la Comunidad Valenciana fue la tercera comunidad que más jugadores nacidos en ella aportaron a la primera y segunda división española de fútbol (73 de un total de 708 españoles).

A todo esto, se une la gran inversión realizada en materia de número y calidad de las instalaciones deportivas por parte de los distintos entes públicos de la provincia, ya que casi todos los equipos de la Comunidad Valenciana entrenan ya en campos de hierba artificial, contando además con gran cantidad material específico para la práctica del fútbol, lo que ha estimulado a muchos para su práctica deportiva.

#### **1.4. CLASIFICACIÓN DEL FÚTBOL DENTRO DEL DEPORTE**

Una vez expuesta la repercusión del fútbol en la sociedad actual y en la Comunidad Valenciana, es el momento de contextualizar el fútbol dentro del deporte.

Dependiendo de cada autor, podemos establecer multitud de definiciones y clasificaciones, aunque sea cual sea la clasificación, el objetivo principal a nivel ofensivo es conseguir gol y el objetivo principal a nivel defensivo es evitarlo (Mombaerts, 2000; Moreno y Fradua, 2001; Pazo, Sáenz-López y Fradua, 2012; Wein, 2004).

El fútbol se puede considerar uno de los deportes más complejos (Davids, Araújo y Schuttleworth, 2005), puesto que no solo interactúan elementos como la técnica, la táctica o la condición física, sino que hay otros como el social, psicológico, emotivo-afectivo, entre otros, que influyen de manera muy importante.

A lo largo de la historia, muchos autores han clasificado el fútbol dentro de los deportes de diferentes maneras.

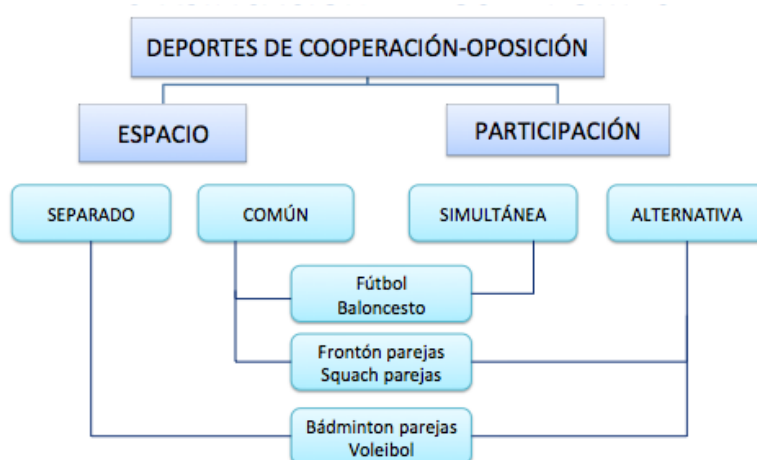
Siguiendo un orden cronológico, la primera clasificación la realizó Fitts (1965), donde hablaba de los niveles de dificultad de los deportes, dividiéndolos en tres niveles, nivel I: cuerpo y objeto están en reposo, nivel II: ejecutante y objeto están en movimiento y nivel III: en el inicio tanto el ejecutante como el objeto están en movimiento (donde estaría el fútbol), más tarde apareció Bouet (1968), quien clasifica los deportes en función de la vivencia que el deporte proporciona al deportista, distinguiendo cinco grupos diferentes: deportes de combate, de balón o pelota, atléticos y gimnásticos, en la naturaleza y mecánicos (el fútbol quedaría encuadrado obviamente en los de pelota).

Posteriormente, Durand (1968), con un enfoque más pedagógico, establece cuatro grupos: deportes individuales, deportes de adversarios o de oposición, deportes en la naturaleza y deportes colectivos (quedando el fútbol encuadrado en este último).

Luego aparecieron otras clasificaciones, basándose en la complejidad de la actividad y el dominio corporal (Tessie, 1971), en el tipo de periodización del entrenamiento (Matveyev, 1975), la continuidad de las habilidades (Knapp 1979).

Pero no es hasta la llegada de Parlebas (1981), cuando se diferencia entre deportes psicomotores y deportes sociomotores. Aquí el fútbol estaría dentro de los últimos, ya que el deportista participa junto con otro u otros compañeros y adversarios, estando de por medio la incertidumbre, puesto que el medio permanece de manera estable. Años más tarde, Parlebas (1988), habla del fútbol exponiendo la importancia de las relaciones de comunicación motriz y cooperación (entre los compañeros del mismo equipo) y relaciones de contra-comunicación motriz u oposición (con los adversarios).

Posteriormente, y como podemos ver en la Figura 1, Hernández Moreno y Blázquez (en Hernández Moreno, 1994), desarrollan la clasificación con dos aspectos más a tener en cuenta en los deportes sociomotrices: el uso del espacio (utilización del espacio de forma común o de forma separada) y la forma de participación (simultánea o alternativa).



*Figura 1.* Clasificación de los deportes de cooperación-oposición (Hernández Moreno y Blázquez, 1994)

El fútbol se encontraría dentro de lo que ellos llaman deportes de cooperación/oposición con espacio común y estandarizado para los dos equipos de mismo número de jugadores, con participación simultánea enfrentados entre sí y con la intención de situar un móvil en una meta y/o evitarlo (Hernández Moreno et al., 2001).

Más tarde, apareció una clasificación que ha tenido mucha repercusión sobre todo en el ámbito educativo (Thorpe, Bunker y Almond, 1986). Esta clasificación la realizaron basándose en las nociones tácticas y estratégicas, dividiendo los deportes en cinco grupos: juegos de blanco o diana, juegos de campo y bate, juegos de cancha dividida, juegos de muro o pared y juegos de invasión (donde estaría el fútbol).

Dando un paso más en las anteriores clasificaciones, Lagardera (1994) propone una clasificación relacionada con los principios de la

praxiología motriz en la que va a distinguir los siguientes grupos de acciones relacionadas con esta ciencia: el fútbol estaría encuadrado en las acciones sociopráxicas de un deporte de cooperación y oposición, responden a una estructura comunicativa, donde la interacción (directa) entre los deportistas es fundamental.

El Grupo de Estudios e Investigaciones Praxiológicas (1993) que Mercé (2003) cita en su tesis doctoral, señala que el fútbol según el objetivo de la tarea, se encuadrará dentro del subgrupo de “situar el móvil en un espacio y/ evitarlo”.

Actualmente, y siguiendo a Pazo (2011), el fútbol está siendo investigado desde la estructura de los sistemas dinámicos complejos, la cual se basa en la teoría del caos (Lorenz, 1963). Esta teoría, intenta entender al sistema en su conjunto, desde una perspectiva más simple, estableciendo las leyes que rigen dicho sistema, los términos que lo delimitan y establecer las interacciones entre organismo, tarea y entorno.

A grandes rasgos, y siguiendo a Martín y Lago (2005) las teorías de sistemas dinámicos complejos estudian los comportamientos de los jugadores en relación con los deportes de equipo, observando que su característica definitoria es la auto organización a pesar de las muchas interferencias, desequilibrios, emociones o elementos (jugadores, balón, árbitros, dimensiones del campo, etc.) que entren en el juego.

Como hemos podido observar en estas últimas clasificaciones, debido a las características del fútbol, además de la técnica, la táctica y la condición física, se deben tener en cuenta a la hora de su

entrenamiento aspectos fundamentales como las características sociales, afectivas y emotivas de los jugadores, por lo que la relación entre los jugadores y su entendimiento debe de ser buena para un rendimiento óptimo (Castellano, Perea y Hernández Mendo, 2007).

### 1.5. EL FÚTBOL BASE

Según la UEFA (2004), la pirámide que forma la estructura del fútbol está construida en su base, por el *Grassroots football*, dentro del cual aparece el fútbol de los chicos y chicas, el fútbol amateur, el fútbol de diversión y el fútbol escolar, luego a continuación estaría en un rango intermedio el *Elite Youth Football* que sería el fútbol juvenil y en un escalón superior el *Pro Football* donde estarían los clubes y equipos nacionales.

El marco de fútbol que englobaría nuestro trabajo, estaría en la base de esta pirámide, donde la UEFA estructura los tipos de competiciones que aparecen en la Figura 2.

Los autores que hemos revisado (Bini, Leroux y Cochin, 1995; Blázquez, 1999; Brüggemann, 2004; C. Romero, 2005; Garganta y Pinto, 1997; Garganta 2003; Gréhaigine, 2001; Lago, 2002; Leali, 1994; Mombaerts, 2000; Ruiz de Alarcón, Reina, Fernández, Beas, 2006; S. Romero, 1997) hablan de estas primeras etapas de iniciación, donde predomina más la formación que la competición, donde estará el fútbol escolar, el fútbol diversión, quedando todo englobado dentro de lo que se llama fútbol base.



Según la UEFA (2004), el fútbol base quedaría encuadrado dentro de *Grassroots Football*, que es aquel fútbol que no es profesional, ni de élite, donde entrarían las diferentes modalidades de fútbol como por ejemplo: fútbol amateur, fútbol playa, fútbol de discapacitados, fútbol social, el fútbol de niños y niñas etc.



Figura 2. Pirámide del Fútbol. Extraído de la UEFA (2004)

Leali (1994) señala que el fútbol base es una etapa de preparación juvenil, que va desde los 8 a los 16 años. Brüggemann (2004) coincide con Leali, llamándolo deporte infantil y juvenil, si bien no coincide en la franja de edad, ya que el alude a etapas que van desde los 4 a los 18 años.

Frattarola y Sans (2000) se refieren al fútbol base como un proceso formativo, cuyo principal objetivo es que los jóvenes jugadores lleguen a dominar en la etapa de iniciación los fundamentos

básicos del fútbol.

Pacheco (2004) se refiere a que fútbol base, comprende las edades de infantil y juvenil, como una escuela de jugadores de fútbol.

En este sentido, la UEFA (2006), señala intervalos de edades que van desde los 5 años a los 12 años, en primer lugar, y por otro, el que transcurre entre los 12 y 19 años. Para la Real Federación Española de Fútbol, el fútbol base es aquel que alberga las categorías desde benjamines a infantiles, o lo que es lo mismo, desde los 8 a los 14 años, lo cual no concuerda con lo señalado por la UEFA (2006).

Parece, que por lo señalado anteriormente, el fútbol base hace referencia a las etapas de iniciación y perfeccionamiento deportivo de los niños y niñas sin llegar a tener claro los intervalos de edades.

### **1.5.1. EL FÚTBOL Y SU ADAPTACIÓN AL DESARROLLO DEL JUGADOR**

Como ya hemos visto, son muchas las dudas que se ciernen en relación a que edad abarcaría el fútbol base y por consiguiente con qué edad deberíamos empezar la iniciación deportiva.

Muchos autores (p.e., Gallahue y Ozmun 2002; Keller, 1992; Ruiz Pérez, 1987, 2001; Wickstrom, 1990) defienden que los patrones maduros de las habilidades motrices básicas se consolidan alrededor de los 6-8 años y que la iniciación deportiva específica puede llevarse a cabo a partir de los 8-10 años, pero siempre dependerá de lo que se considere enseñanza deportiva y de las características individuales de

los deportistas.

Burton (1977) y Harre (1987) sitúan la edad de comienzo en los 7 años, pero enfocándolo hacia el aprendizaje de patrones de ejecución comunes. Para ellos, incluso, las habilidades y tareas motrices básicas, deben aprenderse antes de entrar en la escuela.

Sin embargo, otros autores (p.e., Cratty y Justo, 1982; Knapp, Cacigal y Álvarez, 1981; Singer y Berrocal, 1986) indican como momento de comienzo, aquél en que realmente se inicia una actividad de carácter motor sistematizada, pero enfocada hacia el aprendizaje de habilidades básicas, no fijando una edad en concreto.

Sánchez (1992), propone los 10 años como edad ideal de comienzo de las actividades físicas específicas (tareas motoras específicas). Otros como Campos (1997), sitúan la edad de comienzo del entrenamiento a los 10 años, mientras que otros como Le Boulch (1983), la fijan alrededor de los 8 años.

Nosotros estaríamos de acuerdo con la clasificación que realiza Añó (1997), donde establece tres etapas en la iniciación del niño en el entrenamiento deportivo, que deben mantenerse para el desarrollo y aprendizaje del niño, independientemente del deporte que se practique (ver Tabla 1).

Tabla 1.

*Etapas de la iniciación a la práctica física. Año (1997)*

ETAPA	EDAD
<b>Iniciación motora</b> (Habilidades y tareas básicas)	5 a 7/8
<b>Iniciación del entrenamiento</b> (Familiarización deportiva general)	9 a 12
<b>Entrenamiento sistematizado</b> (Especialización)	Más de 12

En otra clasificación más específica, S. Romero (2001. p. 22) sugiere que el proceso de iniciación deportiva es parecido en todos los deportes, entendiendo esta iniciación como “la toma de contacto con la habilidad específica (deporte), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global” (ver Tabla 2).

Tabla 2.

*Fases de la iniciación deportiva. Modificado de S. Romero (2001)*

ETAPA	EDAD
<b>Formativas o genéricas</b> (Habilidades coordinativas y básicas)	6-8
<b>Pre-deportiva o iniciación</b> (Elementos básicos de varios deportes)	8-10
<b>Específicas de iniciación</b> (Entrenamiento del deporte. Táctica y Técnica)	10-12
<b>Específicas de iniciación perfeccionamiento</b> (Selección talentos)	12-14
<b>Perfeccionamiento elite</b> (Selección talentos)	14-16
<b>Ocio-Recreación</b> (Crear hábitos saludables, gusto por la practica)	Todas

Después de ver de manera general lo que sería la iniciación deportiva, nos gustaría mencionar lo que dicen los diferentes autores sobre el inicio de la práctica deportiva en el fútbol. Varios autores (p.e., López y Castejón, 2005; Ricardo, De la Torre y Velázquez, 2001; Valero, 2005), hablan de que la iniciación al fútbol es una iniciación específica, por lo que antes es recomendable una iniciación al juego y un dominio de habilidades coordinativas y básicas, esto no quiere decir que no se pueda empezar antes a jugar al fútbol, pero nunca buscando una especificidad antes de los 12 años.

Otros autores (p.e., Bini, 2000; Lapresa, Arana y Carazo, 2005, Santana, 2005) hablan también de unos pasos previos a la iniciación específica en el fútbol, destacando algunos planteamientos que hacen los equipos de fútbol, en una fase que llaman “promoción” del fútbol.

Siguiendo con esta idea, algunos autores (p.e., Lapresa, Arana, Carazo y Ponce de León, 2002; Pacheco, 2004 y Wein, 1995) hablan de la necesidad de plantear una enseñanza del fútbol en la que los niños practiquen juegos reducidos o pre-deporte, modificando dimensiones y reglas del mismo (véase Tabla 3).

Tabla 3.

*Características estructurales de las categorías deportivas en fútbol (Adaptado de Lapresa, Arana, Carazo y Ponce de León, 1999, pp. 27-29)*

CATEGORIA	MOD	EDAD	TERRENO	PORTERIA	BALÓN	TIEMPO
Aspirante	Fút- 5	6-8	40x20m	3x2 m	61-63cm 410-430gr.	2x20'
Benjamín	Fút- 5	8-10	40x20m	3x2 m	62-66cm 410-430 gr	2x25'
Alevín	Fút- 7	10-12	65x45m	6x2 m	68-70 cm 340-390 gr.	4x15'
Infantil	Fút- 11	12-14	120x90m	7,32 x 2,44 m	410-450 gr	2x40'
Cadete	Fút- 11	14-15	120x90m	7,32 x 2,44 m	410-450 gr	2x40'

Nota. Fút = Fútbol

Tras haber analizado las diferentes aportaciones de los autores a lo largo del capítulo, queda claro que es totalmente imprescindible la adaptación del fútbol a las características de sus participantes (en este caso al fútbol base) , ya que muchas veces exponemos a los niños a situaciones y exigencias que superaban sus posibilidades físicas, técnico-tácticas y psicológicas.

### 1.5.2. IMPORTANCIA DEL ENTRENADOR EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA

Existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de la figura del entrenador y su notable influencia en los jóvenes deportistas que se encuentran bajo su responsabilidad (Carron y Hausenblas, 1998; Duda y Balaguer, 1999; Smith y Smoll, 2007; Viciano y Zabala, 2002).

En todos los deportes y más en los deportes de equipo, el entrenador desempeña un papel fundamental que afecta al rendimiento, al bienestar de los deportistas y a las relaciones que pueden tener los jugadores.

Así pues, una de las figuras clave dentro de la iniciación deportiva es el entrenador (véase Figura 3). El trato que dé a sus jugadores, tanto en entrenamientos, como en partidos puede hacer que la actividad sea más o menos interesante, que aumente o disminuya el disfrute de los futbolistas y que de esta manera, quieran o no quieran continuar la práctica del deporte.



*Figura 3.* Triángulo deportivo. Smoll (1991)

Hay que tener en cuenta que el entrenador es uno de los elementos claves que intervienen en la iniciación deportiva de los niños. Se habla frecuentemente del denominado “triángulo deportivo”, formado por el entrenador, los padres y el joven deportista (Smoll, 1991). Nosotros nos centraremos en los entrenadores, ya que queremos estudiar su importancia en aspectos concretos del equipo, tanto en situaciones de entrenamiento como de competición.

Algunos entrenadores se preocupan excesivamente por la victoria, o por el número de goles o puntos, en cambio dejan de lado otros aspectos relevantes tales como las actitudes de cooperación que se dan en el deporte, el esfuerzo que realiza el niño, o simplemente, el mero hecho de que lo esté pasando bien. Estas demandas excesivas pueden producir estrés y ansiedad, pueden afectar al rendimiento, al bienestar y en último término al abandono del deporte.

A lo largo de la historia los niños han utilizado una parte importante de su tiempo en el juego, pero actualmente nos encontramos con un aumento del deporte infantil escolar o federado (deporte base). En la mayoría de los casos, éste tipo de vivir el deporte conlleva excesivas demandas para los niños, tanto físicas como psicológicas, llevando al niño a situaciones de estrés competitivo. Es fundamental, por tanto, el tipo de actuaciones que realiza el entrenador para que la práctica deportiva se viva de forma agradable y con consecuencias positivas para los jóvenes participantes. Desde hace ya algunas décadas el equipo de Smith y Smoll ha realizado estudios sobre cómo afectan las conductas de los entrenadores (p.e., si



da instrucciones generales, si recrimina los errores, si les indica cómo corregir un error técnico o táctico, si felicita a los jugadores ante sus aciertos, etc.) sobre las actitudes y conductas de los jugadores, así como sobre sus deseos de continuar participando en el deporte (véase Smith, Smoll y Curtis, 1979).

Smith y Smoll (2007) indican que la figura del entrenador es una de las más importantes para los jóvenes en formación en el contexto deportivo, ya que contribuye en su proceso de socialización e influye en sus comportamientos y actitudes. El entrenador debe entender que él, es un espejo donde se miran los niños, un ejemplo a seguir, y que por lo tanto, sus actuaciones influyen de manera directa en los comportamientos de los jóvenes deportistas (Crespo y Balaguer, 1994), por lo que una adecuada planificación durante los procesos de formación, prevendrían muchas conductas no deseadas en los jugadores, mejorando además su bienestar y su rendimiento (Duda y Balaguer, 1999).

Vanfraechem-Raway (2005) indicaron que el entrenador debe ser una persona no directiva, consecuente con las repercusiones de su comportamiento, con buen equilibrio emocional, capacidad de escucha hacia sus jugadores, sin embargo, esta perspectiva muchas veces está olvidada por las escuelas y los entrenadores, donde únicamente predomina la importancia por la victoria (Wein, 2004).

Para Pazo et al. (2012) los entrenamientos actuales con jóvenes en formación, carecen de una planificación del trabajo psicológico, propone integrar elementos afectivos, emocionales y sociales dentro de las sesiones de manera integrada con la técnica, táctica y condición física. Continúa exponiendo que el entrenador debería tener unas características y conocimientos muy definidos para poder impartir la formación de los jóvenes futbolistas desde el ámbito psicosocial y afectivo y no solo desde el ámbito del entrenamiento físico, técnico y táctico.

No hay que olvidar que el fútbol es un deporte de equipo, cooperativo, donde la interacción entrenador-jugador y jugador-jugador son la base el correcto funcionamiento del equipo y su posterior rendimiento. Así Fabra, Balaguer, Castillo, Mercé y Duda (2013) señalan que si los entrenadores ofrecen el feedback adecuado éste puede incrementar el aprendizaje cooperativo entre sus jugadores y valorar la importancia del esfuerzo en los entrenamientos y en los partidos.

Durante los últimos años el fútbol base ha sido el protagonista de una investigación financiada por la Unión Europea en el 7º Programa Marco en el Área de Salud. Este proyecto, con el acrónimo PAPA (<http://www.projectpapa.org>) ha tenido como objetivo principal utilizar el deporte juvenil como medio de promoción de la salud mental y emocional de los jóvenes deportistas. En este proyecto se ha realizado una investigación a gran escala sobre los procesos socio-ambientales y motivacionales que intervienen en el contexto del

deporte juvenil, en la que han participado ocho universidades europeas (Universidad de Birmingham, Universidad de Bergen, Universitat de València, Universidad Joseph Fourier, Universidad de Thessaly, Norwegian School of Sport Sciences, Universidad York St John y Universitat Autònoma de Barcelona). Precisamente en el marco del proyecto PAPA en el que se ha estudiado la influencia que tienen los entrenadores en el funcionamiento de los jóvenes jugadores de fútbol es donde se sitúa la presente investigación.



## **CAPÍTULO 2**

### **EL CLIMA MOTIVACIONAL**



## **EL CLIMA MOTIVACIONAL**

---

*“La atmosfera psicosocial que existe en un equipo”*

Ames

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

La motivación es un tema fundamental en cualquier esfera de la vida humana, tanto en la empresa, en la vida académica como en la actividad deportiva, ya que favorece el, disfrute, la adherencia a la actividad y el rendimiento (Iso-Ahola y St. Clair, 2000).

El término motivación tiene sus raíces en el verbo latino *movere*, cuyo significado es mover. Cuando estamos motivados nos “movemos” en alguna dirección para hacer algo. Cuando un deportista está sin energía o inspiración para hacer algo consideramos que está “sin motivación”, mientras que si se siente con interés hacia algo, decimos que está motivado.

Dentro de la actividad física y el deporte, se considera que la motivación es el producto de un conjunto de variables cognitivas, sociales, biológicas y emocionales que determinan la elección de una

actividad, la intensidad en su práctica, la persistencia a pesar de las dificultades y en último termino el rendimiento. Todas estas variables que se consideran indicadores de la cantidad de la motivación interactúan entre ellas aumentando, manteniendo o disminuyendo la conducta (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Escartí y Cervello, 1994). Más recientemente, además de estos indicadores de la cantidad de la motivación (p.e., frecuencia e intensidad), también se han introducido aspectos referentes a la calidad de la misma, como por ejemplo las razones por las que los deportistas participan en su deporte, lo que nos permite conocer el grado de autonomía de la conducta de los deportistas (Ryan y Deci, 2000).

A la base de las diferentes teorías de la motivación que se han ido formulando a lo largo de la historia existen diferentes concepciones del ser humano (véase Ford, 1992). Por ejemplo las teorías mecanicistas, consideran que los seres humanos son pasivos y están sometidos a los influjos del entorno; mientras que las teorías cognitivas, conciben a los seres humanos como seres activos que inician sus acciones tras procesar e interpretar la información de interés.

Entre las aproximaciones teóricas sobre la motivación, en esta tesis vamos a centrarnos especialmente en dos de las principales teorías contemporáneas: la teoría de la autodeterminación (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci, 2000) y la teoría de las metas de logro (Roberts, 2001).



El modelo teórico en el que nos centraremos en este capítulo, es el de la teoría de las metas de logro, considerado por Roberts y Treasure (2001) como una de las teorías más importantes para el estudio de la motivación en el deporte y la educación física.

## **2.2. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO**

La teoría de las metas de logro (AGT, por sus siglas en inglés, Achievement Goal Theory) surgió de las investigaciones en el contexto escolar llevadas a cabo por psicólogos como Ames (Ames, 1984a, 1984b, 1992a, 1992b, 1995), Dweck (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988), Maehr (Maehr y Braskamp, 1986; Maehr y Nicholls, 1980), y Nicholls (1980, 1984a, 1989). Posteriormente esta teoría se aplicó y desarrolló en el ámbito deportivo de la mano de investigadores como Duda (Duda, 1995; Duda, 2001, Duda y Nicholls, 1992; Duda y Whitehead, 1998) y Roberts (Roberts, 1992; Roberts y Treasure 2001).

Maehr y Nicholls (1980), consideran que el primer paso hacia el entendimiento de la conducta de ejecución, es darse cuenta de que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en la interpretación de la efectividad del esfuerzo de ejecución del individuo.

Según Maehr (1984), el término “meta”, es realmente lo que espera conseguir la persona al realizar una actividad, más concretamente, cómo la persona define el éxito y el fracaso en una

situación. Por lo tanto, la conducta de una persona, sus actos y sus respuestas afectivas en un contexto de logro se verán influidas por las metas de logro que posea. Estas metas son indicadores de la forma en la que un individuo percibe, interpreta y procesa la información en los contextos de logro, y por lo tanto influyen en cómo las personas responden ante el resultado de su acción (Ames, 1992b, 1995; Nicholls, 1984b).

Según Nicholls (1984b), el concepto fundamental de esta teoría, es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos. Para entender las conductas de logro, Maehr y Nicholls (1980) indican que hay que reconocer que el fracaso y el éxito son estados psicológicos. La interpretación de una acción como éxito o como fracaso, dependen de la interpretación que le de la persona y están en función de su meta de logro, así lo que para unos es interpretado como éxito, para otros será considerado un fracaso. Desde esta perspectiva teórica se considera que los participantes no siempre consideran ganar o perder como sinónimos de éxito o fracaso, sino de la interpretación que hacen sobre si han conseguido o no sus metas (Spink y Roberts, 1980).

Esta teoría asume que las personas en contextos de logro, como es el caso del deporte de competición, están motivados por la obtención del éxito, residiendo este éxito en demostrar capacidad/habilidad y al sentirse competentes, se perciben con éxito en esa tarea (Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984a). Pero no todas las personas

interpretan el éxito de la misma forma, sino que existen al menos dos formas de entender el éxito y de juzgar la competencia: la competencia basada en la superioridad (orientación al ego), y la competencia basada en la maestría (orientación a la tarea).

En esta teoría hay que considerar al menos tres conceptos: las orientaciones disposicionales de meta, el clima motivacional y la implicación de meta.

### **2.2.1. ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META**

La premisa básica que subyace a la teoría de metas de logro, es el criterio en el que los sujetos juzgan su competencia. Maehr y Nicholls (1980) consideraron que existían diferentes formas de categorizar las conductas de logro:

- 1) Conductas orientadas a la demostración de capacidad: la meta final es atribuirse una alta capacidad. Esta meta se da en situaciones de comparación social, donde los sujetos se sienten con éxito si se perciben más competentes que los demás.
- 2) Conductas orientadas a la aprobación social: la meta que se busca es conseguir el mayor virtuosismo y obtener un reconocimiento social por ello. Por lo tanto el éxito se percibe, si se consigue una aprobación social, independientemente de los resultados de la ejecución.

- 3) Conductas orientadas al dominio de la tarea: la meta final es demostrar el dominio de una tarea, centrándose más en el aprendizaje que en el resultado final. El éxito depende de una valoración subjetiva de la tarea, del nivel previo y del nivel final, sin tener en cuenta la ejecución de los demás.

Más tarde Nicholls (1989) habla sobre la relación que tienen estas orientaciones con la concepción que tienen los sujetos sobre lo que es habilidad. Por lo tanto, las personas pueden estar orientados a conseguir más habilidad que los demás y a obtener la aprobación social (orientación al ego) o por el contrario orientados a dominar una tarea (orientación a la tarea).

Las orientaciones de meta han sido medidas con cuestionarios en los cuales se les preguntaba a los sujetos acerca de su criterio sobre el éxito. En este sentido Duda (1989), diseñó un cuestionario para evaluar el criterio de éxito en el ámbito deportivo, denominado Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ por sus siglas en inglés, Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, Duda, 1989). Este cuestionario es una versión modificada y adaptada al deporte del cuestionario desarrollado por Nicholls (1989) para el contexto académico. Tanto los cuestionarios de orientaciones de metas en el contexto escolar y en el contexto deportivo han sido validados en lengua castellana (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996; Castillo, Balaguer, y Duda, 2001).

Diversos estudios han analizado las relaciones entre las metas de logro y las creencias sobre las causas del éxito en los contextos de logro. Los resultados de algunas investigaciones han revelado una convergencia entre las perspectivas de meta de los estudiantes y sus creencias sobre las causas del éxito en la escuela y el deporte, tanto en nuestro país (Castillo et al., 2001; Castillo, Balaguer y Duda, 2002) como en otros países (Nicholls, Cheung, Lauer, y Patashnick, 1989; Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, y Patashnick, 1990). En el contexto de la escuela, la orientación a la tarea se ha relacionado con la creencia de que el éxito depende del trabajo duro, de tratar de entender más que memorizar y de la cooperación con los compañeros. Por el contrario una orientación al ego se ha relacionado con las creencias de que conseguir éxito, es solo si uno tiene una capacidad superior y trata de superar a los otros.

Para Nicholls (1989), los sujetos orientados a la tarea, tienden a juzgar su nivel de capacidad o competencia basándose en un proceso de autocomparación. La conducta tiene como objetivo la mejora personal y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo, mayor será la mejora que se consiga en esa habilidad, lo que conllevará a la percepción de éxito y de una mayor capacidad. Al entenderse que la capacidad puede verse incrementada con el esfuerzo, el fracaso no se entenderá como falta de competencia, sino como la falta de aprendizaje.

Por otra parte, cuando las personas están orientadas al ego, la preocupación estará especialmente en demostrar su capacidad y se percibirán competentes o con éxito si demuestran que son superiores en comparación con otras personas, por lo que tratarán de evitar mostrar una falta de capacidad al compararse con otros. Así, para una persona orientada al ego, la percepción de una alta competencia estará en conseguir más puntuación que nadie en una competición o realizar la misma puntuación que otras personas pero con menos esfuerzo (Nicholls, 1984b, 1989). Cuando las personas orientadas al ego perciben dudas respecto a su nivel de competencia, es muy probable que presenten un patrón de conducta de logro muy bajo, y que por ese motivo no quieran seguir intentándolo, por miedo a no demostrar esa superioridad, y manifestarán una falta de interés en la actividad (Jagacinski y Nicholls, 1990).

Las diferencias individuales en la disposición a estar orientado a la tarea o al ego puede ser un resultado de la socialización del individuo a través de contextos implicación en la tarea o en el ego, como podrían ser las clases del colegio o en el deporte (Ames, 1984a, 1992b; Duda, 1992, 1993; Nicholls, 1984a, 1989, 1992; Roberts, 1984, 1992; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997).

Estas dimensiones son ortogonales, por lo que una misma persona puede tener una orientación alta en tarea y en ego, o baja en las dos, o alta en tarea y baja en ego o alta en ego y baja en tarea (Balaguer et al., 1996; Castillo y Balaguer, 2000; Duda, 2001; Roberts, 1984).

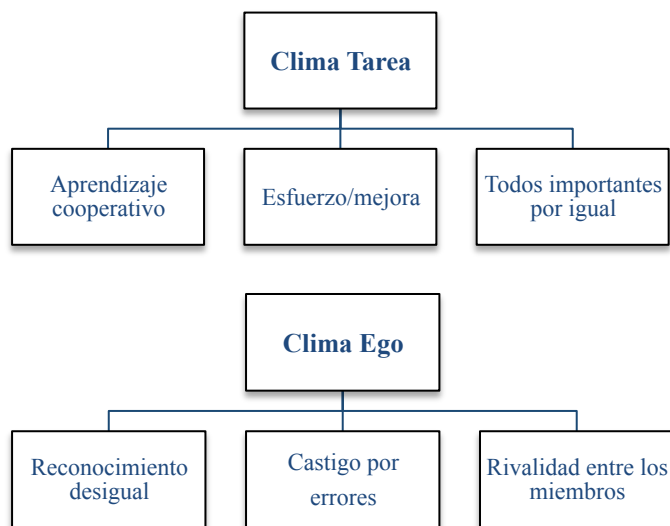
### **2.2.2 CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO**

Desde la teoría de las metas de logro se defiende la idea de que las situaciones creadas por los otros significativos, como es el caso de los entrenadores, influyen en que los deportistas se impliquen en el ego o en la tarea cuando practican alguna actividad deportiva (Ames, 1995; Nicholls, 1989).

El clima motivacional percibido creado por el entrenador, o la atmosfera psicosocial que existe en un equipo, incluye tanto la estructura situacional, como los estándares de los criterios que utilizan los entrenadores en su dinámica con el equipo, tanto durante las sesiones de entrenamiento, como durante los partidos (Ames, 1992b). Ames, apoyándose en Epstein (1988), propuso que el clima motivacional es multidimensional y que está compuesto por diferentes estructuras (p.e., el sistema de evaluación, el tipo y las bases para el reconocimiento, la naturaleza de las interacciones dentro de los grupos y las fuentes de autoridad) (véase Balaguer, 2007).

En el marco de la teoría de las metas de logro, Newton, Duda y Yin (2000) diseñaron un modelo sobre el clima motivacional creado por el entrenador en el que incluyeron dos dimensiones de clima: clima motivacional de implicación en la tarea (maestría) y clima motivacional de implicación en el ego (resultados).

Estos dos tipos de clima son dimensiones de orden superior dentro de un modelo, donde en la base hay tres factores de orden inferior en cada una de ellas (véase Figura 4).



*Figura 4.* Modelo de Clima Motivacional Creado por el Entrenador en el Deporte (Adaptado de Newton et al., 2000)

El clima de implicación en la tarea se caracteriza porque el entrenador resalta el aprendizaje cooperativo, el esfuerzo, la mejora y los sentimientos de que cada deportista tiene un papel importante en el equipo. Por otra parte, en el clima de implicación en el ego, el entrenador utiliza el castigo antes los errores, muestra un reconocimiento desigual hacia los deportistas y promueve la rivalidad entre los miembros del equipo.

El cuestionario que más se ha utilizado para medir las precepciones del clima motivacional creado por el entrenador en un equipo, fue diseñado por Duda y sus colaboradores y se denomina Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2 por sus siglas en inglés, Perceived Motivational Climate In Sport Questionnaire-2, Newton et al., 2000). Este cuestionario ha sido



traducido al español y adaptado al fútbol (Balaguer, Castillo y Duda, 2003).

Ames (1995) sostiene que el significado subjetivo de la percepción del clima motivacional, es el factor crítico para predecir los componentes afectivos y cognitivos de la motivación. De acuerdo con sus trabajos en el ámbito de la educación (Ames y Archer, 1988; Ames, 1992b), sabemos que si dentro del contexto escolar, el éxito es definido y evaluado como esfuerzo y mejora, se apoya el trabajo duro, la mejora en la tarea, la cooperación, y se anima al descubrimiento de nuevas estrategias de aprendizaje, entonces es probable que los estudiantes perciban un clima de implicación en la tarea. Por el contrario, si se fomenta la rivalidad, la comparación, la evaluación se basa en criterios normativos, se castigan los errores, el agrupamiento de los estudiantes se realiza sobre la base de su capacidad normativa y el tiempo asignado para el aprendizaje es inflexible, entonces es probable que los estudiantes perciban el clima de su clase como de implicación en el ego.

Con las aportaciones teóricas de Ames (1992a,1992b,1995) y los hallazgos de la investigación en el contexto escolar (p.e., Ames y Archer, 1988), estos constructos teóricos se adaptaron al contexto deportivo (p.e., Seifriz, Duda y Chi, 1992) y, posteriormente, se estudió la influencia del clima motivacional creado por los entrenadores sobre el desarrollo de procesos motivacionales adaptativos o desadaptativos en el dominio deportivo, así como la forma en que esas estructuras pueden ser alteradas a través de

programas de intervención. Los resultados han demostrado que el clima motivacional es un factor importante para comprender la implicación motivacional, ya que puede influir en el esfuerzo, la persistencia, las cogniciones, emociones y comportamientos de los individuos en los contextos deportivos (p.e., Duda y Balaguer, 2007; Ntoumanis y Biddle, 1999).

Para Roberts (1993), los entrenadores pueden tomar la decisión de qué clima quieren crear, y estos pueden ser tanto climas de implicación en la tarea como climas de implicación en el ego dentro de los contextos deportivos. Es obvio, que el clima de implicación en el ego existe en el deporte competitivo, cuando demostrar superioridad es el único criterio de éxito, pero el deporte competitivo también puede tener un clima de implicación en la tarea, ya que en estos climas ganar también es importante, pero la vía para conseguirlo es hacerlo lo mejor posible, o mejorar de partido a partido. Actualmente muchos entrenadores hablan en las ruedas de prensa de ir partido a partido, ya que realmente es la mejor forma de poder evaluar el trabajo de sus equipos, y donde se encuentra el éxito al final de la temporada. Los climas de implicación en el ego tienden a enfatizar la concepción de capacidad normativa que está implicada en el ego, lo que lleva a los niños o adolescentes a desarrollar una perspectiva de meta orientada al ego, adoptando un criterio normativo para evaluar su competencia.

Para Roberts (1984) cuando ganar se convierte en el único medio para incrementar la competencia de los niños, perder lleva a muchos de ellos a una percepción de baja capacidad y al abandono. Estos planteamientos han recibido apoyo en la investigación durante los últimos años (véase Duda y Balaguer, 2007)

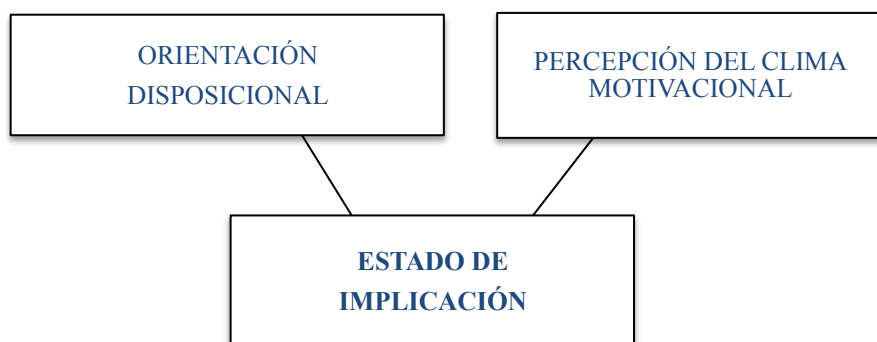
Es por todo esto que los entrenadores en el deporte base, ya sea fútbol, baloncesto, o cualquier otro deporte, deberían enfatizar la creación de climas de implicación a la tarea, si desean que los jóvenes jugadores se diviertan, además, de evitar que abandonen la practica deportiva cuando no se consigue la victoria. En definitiva, la interpretación subjetiva del ambiente en el que se vean inmensos los deportistas, es decir, la percepción del clima motivacional originará una implicación hacia el ego o hacia la tarea de los deportistas (Treasure et al., 2001).

### **2.2.3. ESTADO DE IMPLICACIÓN EN LA TAREA Y ESTADO DE IMPLICACIÓN EN EL EGO**

En el contexto deportivo hablamos de estados implicación en la tarea y/o en el ego a la combinación del clima motivacional creado por el entrenador y a las orientaciones disposicionales de meta de los deportistas. De forma que en función del clima motivacional imperante en un equipo y de las orientaciones disposicionales de sus miembros, estos últimos desarrollarán un estado de implicación en la tarea o un estado de implicación en el ego (Nicholls, 1989). En definitiva, cuando uno se encuentra en un estado de implicación en el

ego o de implicación en la tarea se asume que está influenciado tanto por las precepciones de un clima motivacional que genera el entrenador, como por sus orientaciones disposicionales de meta (ver Figura 5).

Cuando un deportista está implicado en la tarea, se entiende que está centrado en conseguir maestría (p.e., cuando un jugador quiere mejorar la conducción en slalom, o el golpeo a portería), y que la percepción de habilidad es autoreferenciada. Cuando el deportista consigue este objetivo éste considerará que ha tenido éxito. Mientras que si un deportista está implicado en el ego, centrará su interés en mostrar que es mejor que los demás (p.e., ser más rápido que sus compañeros en el slalom, o marcar más goles que el resto), preocupándole solo ser superior a los otros. En este otro caso, se utilizan estándares de comparación social para hacer juicios de competencia.



*Figura 5.* Concepto de estado de implicación (Elaboración propia)

Es trascendente destacar, que las orientaciones disposicionales no son consideradas como rasgos (aunque tienen cierta estabilidad), más bien se defiende (Roberts et al., 1997, p. 418) y la investigación apoya (Treasure y Roberts, 1995) que son esquemas cognitivos con posibilidad de cambio.

Cuando el deportista está en un estado de implicación en la tarea, la concepción de capacidad es indiferenciada y la capacidad percibida no es relevante, por lo que éste intentará demostrar progreso en la tarea. En este caso las conductas de logro serán más adaptativas ya que es más probable que la persona continúe ante el fracaso, prosiga con el esfuerzo, seleccione tareas desafiantes, y esté interesada en la tarea como un fin en sí misma (Duda, 1992; Dweck, 1986, Nicholls, 1984a, 1989; Roberts, 1984, 1992). Por otra parte, si el deportista está en un estado de implicación en el ego, entonces la concepción de capacidad aparece diferenciada y la capacidad percibida es relevante, ya que éste está intentando demostrar que es mejor que los otros y por lo tanto su comparación con otros resulta crucial. Sí, en este caso, se percibe con alta capacidad, entonces es probable que se comprometa en conductas de logro adaptativas, ya que al poder demostrar su capacidad normativa, se comprometerá con tareas desafiantes y estará motivado para persistir y demostrar esa competencia con relación a otros. Pero si por el contrario, demuestra la capacidad con bajo esfuerzo, el deportista implicado en el ego utilizará menos cantidad de esfuerzo para conseguir la meta (Nicholls, 1984a, 1989, 1992; Roberts, 1984). Ahora bien, si la percepción de capacidad es baja en el sujeto implicado en el ego, y éste advierte que no es posible

demostrar capacidad, es posible que manifieste conductas de logro no adaptativas (Nicholls, 1989) y busque tareas fáciles en las que espere tener éxito. Claros ejemplos de conductas no adaptativas son evitar retos o desafíos, reducir la persistencia ante la dificultad, no ejercer esfuerzo o abandonar si el logro de las metas deseadas parece difícil (p.e., no jugar, sí sabe que puede que no gane).

En el estado de implicación en el ego, cuando la meta consiste en demostrar alta competencia destacando de los demás, un logro conseguido a través del esfuerzo no es suficiente para sentirse competente. Esto es así, porque incluso si logramos algo que es muy difícil para nosotros, eso podría estar indicando que no tenemos alta competencia. Si otros encuentran la tarea más fácil de lo que la encontramos nosotros, nuestro gran esfuerzo para realizar esa tarea podría indicar baja capacidad por nuestra parte. Cuando nuestra preocupación es demostrar que nuestra competencia es alta, ese afán nuestro en la tarea tenderá a ser experimentado como un medio y no como un fin en sí mismo, lo que tenderá a disminuir el interés intrínseco y la diversión en la ejecución de la tarea.

Las investigaciones realizadas desde la teoría de las metas de logro se han interesado por saber de qué forma la estructura ambiental definida por el entrenador, llamada clima motivacional (Ames, 1992b), puede afectar a la adopción de una meta de logro u otra. La teoría de las metas de logro defiende que las características ambientales creadas por el entrenador (clima motivacional), y la forma en la que los deportistas interpretan su experiencia deportiva,

contribuyen al grado en el que los deportistas perciben si la situación es predominantemente de implicación en la tarea o implicación en el ego.

#### **2.2.4. RELACIONES ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO Y LAS ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META EN EL ÁMBITO DEL DEPORTE**

Existen diversos estudios en los que se relaciona el clima motivacional percibido con variables motivacionales como el interés, la diversión con las creencias sobre el éxito.

Dentro de los contextos de la educación física (p.e., Biddle, 2001) y del deporte (p.e., Treasure, 2001) se ha indicado que las percepciones del clima motivacional, creado por los profesores o entrenadores influyen sobre la motivación y sobre la búsqueda de logro de los sujetos, independientemente de la edad. Asimismo se ha encontrado que las conductas del entrenador pueden originar que un individuo se oriente a la tarea o al ego (p.e., Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002).

Sobre estas relaciones podemos encontrar estudios en los que han analizado los vínculos entre el clima motivacional percibido creado por el entrenador y las orientaciones disposicionales de metas de los deportistas, dentro del contexto de la actividad física y el deporte (p.e., Ntoumanis y Biddle, 1998; Seifriz et al., 1992). En estos estudios, los resultados han revelado una relación positiva entre un clima de implicación en la tarea y una orientación disposicional a la

tarea, y entre un clima de implicación en el ego y una orientación disposicional al ego.

Dentro del contexto deportivo, podemos citar los trabajos de Newton et al. (2000) quienes con una muestra de 202 jugadoras de voleibol y baloncesto encontraron que las percepciones de un clima de implicación en la tarea se relacionaba positivamente con la orientación a la tarea y las percepciones de un clima de implicación en el ego se relacionaban positivamente con la orientación al ego.

En concordancia con estos resultados y siguiendo con la misma línea, Ebbeck y Becker (1994) con una muestra de 166 jugadores adolescentes de fútbol observaron que puntuaciones altas en el clima de implicación en la tarea estaba asociado positivamente con altos niveles de orientación a la tarea.

También Ommundsen, Roberts y Kavussanu (1998), con una muestra de deportistas universitarios, advirtieron que un clima de implicación en el ego estaba relacionado positivamente con una orientación al ego.

En otro estudio Gano-Overway y Ewing (2004), con una muestra de 162 adolescentes participantes en un programa de actividad física, encontraron que existía una gran relación entre el clima percibido y las orientaciones motivacionales, correlacionando positivamente el clima ego con la orientación al ego y el clima tarea con la orientación a la tarea.



Por último, podemos aportar otras evidencias en nuestro país que relacionan el clima motivacional con las orientaciones de meta. Por ejemplo, en los estudios realizados por Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997), con una muestra de jugadores de tenis de alto nivel competitivo, se encontró que el clima motivacional influía en la orientación de metas de los sujetos, hallando correlaciones positivas entre el clima motivacional percibido y la orientación de meta mostrada, de manera que aquellos sujetos que percibían que el entrenador enfatizaba un clima de implicación en la tarea mostraban una orientación a la tarea, y aquellos jugadores que percibían que el entrenador enfatizaba un clima de implicación en el ego mostraban una orientación al ego. Resultados similares fueron hallados por Balaguer, Duda, Atienza y Mayo (2002) con jugadoras de élite de balonmano.

Asimismo Boixadós (1997) con una muestra de futbolistas alevines e infantiles, halló que el clima de implicación en la tarea se relacionaba con una mayor orientación a la tarea y que el clima de implicación en el ego se relacionaba con una mayor orientación al ego.

Boixadós y Cruz (1999) con una muestra de futbolistas, con una edad comprendida entre 11 y 14 años, encontraron que el clima de implicación en la tarea provocaba una mayor satisfacción y diversión en la practica deportiva, mientras que el clima de implicación en el ego provocaba una menor diversión y satisfacción.

Por otra parte, Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer (2011) con una muestra de 370 jugadores de fútbol cadetes, encontraron que el clima motivacional de implicación a la tarea era un predictor positivo de las metas de maestría, mientras que el clima de implicación al ego era un predictor de las metas de resultado.

En otro estudio de Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita (2011) con 94 tenistas de elite con una media de edad de 11 años, los resultados obtenidos muestran que, el grado en el que las jugadoras percibían que sus entrenadores creaban un clima motivacional determinado (clima de implicación en la tarea o clima de implicación en el ego) estaba positivamente relacionado con la orientación de metas correspondiente (orientación a la tarea u orientación al ego). También en otros estudios con muestras españolas (p.e., Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2010; Smith, Balaguer y Duda, 2006) en el contexto deportivo, se vio que el clima de implicación en la tarea estaba positivamente relacionado con la orientación a la tarea y que el clima de implicación en el ego lo estaba con la orientación al ego.

Uno de los puntos centrales de esta tesis doctoral es el estudio de la relación entre los climas motivacionales percibidos por los jóvenes futbolistas y el tipo de motivación. De la revisión de este capítulo conocemos que de forma consistente el clima de implicación en la tarea se relaciona positivamente con la orientación a la tarea mientras que el clima de implicación al ego está asociado positivamente con la orientación al ego. Además de estas relaciones encontradas entre el clima motivacional y las orientaciones disposicionales de meta

también se han relacionado estudios que analizan el clima motivacional y variables motivacionales como la diversión y la satisfacción.

Por ejemplo, Seifriz et al. (1992) con una muestra de 105 jugadores americanos de baloncesto (con edades comprendidas entre los 14 y 19 años) encontraron que la percepción de un clima de implicación en la tarea estaba relacionada positivamente con la diversión y con la creencia de que el esfuerzo lleva al éxito, y que la percepción de un clima de implicación en el ego estaba relacionada con la creencia de que una capacidad superior lleva al éxito.

En otra investigación, Walling, Duda y Chi (1993) con una muestra de 169 deportistas recreacionales (de edad en torno a 14 años) obtuvieron relaciones positivas entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y la satisfacción, y relaciones negativas entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y la preocupación; contrariamente a lo que ocurría con un clima de implicación en el ego. También Kavussanu y Roberts (1996) con una muestra de 285 universitarios que jugaban al tenis, obtuvieron una relación de alta competencia percibida, diversión, esfuerzo relacionaba con un clima de implicación en la tarea. En otro trabajo realizado por Goudas (1998), con una muestra de 100 jugadores de baloncesto, apareció una relación positiva entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y la motivación intrínseca, no apareciendo este último factor relacionado con la percepción de un clima de implicación en el ego.

### 2.3. LOS CLIMAS MOTIVACIONALES EN EL DEPORTE

En el contexto deportivo el primer cuestionario que se utilizó fue el cuestionario Cuestionario de Clima Motivacional Percibido (PMCSQ, por sus siglas en inglés, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire; Seifriz et al., 1992). Este fue el primer cuestionario elaborado para medir la percepción del clima motivacional en el ámbito deportivo, que lo desarrollaron partiendo de los estudios de Amer y Archer (1988) que habían creado el *Classroom Achievement Goals Questionnaire* para medir el clima motivacional en el aula. Más tarde irían apareciendo otros instrumentos adaptados al contexto de las clases de educación física (p.e., LAPOPECQ) del cual no vamos a profundizar en este trabajo.

Centrándonos en el deporte, Newton y Duda (1993) desarrollaron una versión del cuestionario que la llamaron PMCSQ-2, siendo posteriormente publicado por Newton et al. (2000). En España este instrumento ha sido traducido y validado al castellano por Balaguer et al. (1997)

Entre los trabajos que figuran en la literatura y que han trabajado con el PMCSQ-2 podemos encontrar los que figuran en la Tabla 4 .

Como podemos observar en la Tabla 4, existen tres trabajos relacionados con el atletismo (Andréé y Whitehead, 1995; Whithead y Andréé, 1997; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004).

Andreé y Whitehead (1995) con un muestra de 138 atletas (67 chicos y 71 chicas) con una edad media de 14 años, encontraron un valor medio de 4.03 en el clima de implicación en la tarea y una de 2.33 en el clima de implicación en el ego.

Whitehead y Andreé (1997) con una muestra de 111 atletas (57 chicos y 51 chicas) con una edad media 14.4 años encontraron un valor medio de 4.05 en clima de implicación en la tarea y de 2.58 en el clima de implicación en el ego.

Cecchini, González, Carmona, Contreras (2004) con una muestra compuesta por 96 deportistas cadetes (48 chicos y 48 chicas) de catorce clubes de atletismo, con edades comprendidas entre 14 y 16 años, encontraron en el clima de implicación en la tarea un valor medio de 4.36, mientras que en el clima de implicación en el ego fue de 2.76.

Dentro de las investigaciones que podemos ver en la tabla 4, existen 2 trabajos relacionados con los deportes individuales (Balaguer et al., 2011; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011).

López-Walle et al. (2011) con una muestra compuesta por 651 deportistas mexicanos (321 chicos y 330 chicas) que practicaban boxeo, ciclismo, esgrima, judo, karate, y natación con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, encontraron que el clima de implicación en la tarea alcanzaba un valor medio de 4.12 y el clima de implicación en el ego de 2.94.

Balaguer et al. (2011) con una muestra compuesta por 94 jugadoras de tenis, con una edad media de 11,07 años, encontraron que el clima de implicación en la tarea tenía un valor medio de 4.16, y el clima de implicación en el ego de 2.03.

De las investigaciones que podemos ver en la Tabla 4, existe 1 trabajo relacionado con los deportes individuales y colectivos (Moreno et al., 2010)

Moreno et al. (2010) con una muestra de 413 deportistas (322 chicos y 91 chicas) que practicaban deportes individuales (p.e., natación, tenis, atletismo, taekwondo) y deportes colectivos (p.e., fútbol, balonmano baloncesto, voleibol) encontraron que el clima de implicación en la tarea tenía un valor medio de 7.38, y el clima de implicación en el ego de 4.32.

Dentro de los estudios que hemos encontrado que evalúan los climas motivacionales con el PMCSQ-2 podemos destacar nueve con muestra en fútbol (Almagro, Conde, Moreno y Sáenz-López, 2009; Álvarez, Castillo, Duda y Balaguer, 2009; Balaguer, Castillo y Duda, 2003; Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano, 2004; Boyd, Kim, Ensari y Yin, 2014; García Calvo, Leo, Sánchez Miguel, Jimenez, Cervelló, 2008; Leo, Sánchez Miguel, Sánchez Oliva, Amado y García Calvo, 2013, 2014; Sánchez Oliva, Leo, Sánchez Miguel, Amado y García Calvo, 2010).

Balaguer et al. (2003) con una muestra de 140 jugadores cadetes de fútbol, con una edad media de 15.05 años, encontraron en el clima de implicación en la tarea un valor medio de 3.96 y en el clima de implicación en el ego de 2.72.

Balaguer et al. (2004) con una muestra de 157 jugadores cadetes de fútbol, con una edad media de 13.09 años, encontraron en el clima de implicación en la tarea un valor medio de 4.04 y en el clima de implicación en el ego de 2.64.

García Calvo et al. (2008) con una muestra de 492 jugadores masculinos, con una edad media de 15.3 años, encontraron en el clima de implicación en la tarea un valor medio de 6.73 y en el clima de implicación en el ego de 2.59.

Almagro et al. (2009) con una muestra de 248 jugadores de fútbol y baloncesto con una media de edad de 14.56 años, encontraron que el clima de implicación a la tarea alcanzaba valores medios de 4.07, y el clima de implicación en el ego de 3.08.

Álvarez et al. (2009) en un estudio que participaron 370 jóvenes futbolistas varones de la categoría infantil y cadetes, con una edad media de 14.77 años ( $DT = .72$ ), encontraron para el clima de implicación a la tarea un valor medio de 3.78 y para el clima de implicación en el ego de 2.61.

Sánchez Oliva et al. (2010) con una muestra de 97 jugadores de fútbol con una edad media de 14.2 años ( $DT = 1.23$ ), encontraron para el clima de implicación en la tarea un valor medio de 4.09 y para el clima de implicación en el ego de 2.41.

Leo et al. (2013) con una muestra compuesta por 377 jugadores de fútbol semiprofesionales varones, con una edad media 25.51 años, obtuvieron valores medios de 4.19 para clima de implicación en la tarea y de 2.32 para el clima de implicación en el ego.

Estos mismos autores (Leo y sus colegas, 2014) en un estudio posterior con una muestra compuesta por 203 jugadores de fútbol semiprofesionales varones, con una edad media 24.71 años, encontraron para clima de implicación en la tarea el valor medio de 3.96 y para el clima de implicación en el ego de 2.44.

Boyd et al. (2014) con una muestra de 179 jugadores de baloncesto y fútbol con una edad media de 20.21 años, obtuvieron en el clima de implicación en la tarea un valor medio de 3.57 y para el clima de implicación en el ego de 3.40.

En conclusión, dentro de los deportes que han utilizado este instrumento destacaríamos el fútbol, el baloncesto, el tenis, el karate, la natación y diferentes modalidades de atletismo. Hay estudios tanto de muestras mixtas, como de muestras de un único genero. En todos los estudios sale una percepción mayor de clima de implicación a la tarea que de clima de implicación en el ego. La media del clima motivacional en la tarea oscila entre 3.57 y 4.19, mientras que la media del clima motivacional en el ego oscila entre 2.03 y 3.40 (en



estos datos no hemos tenido en cuenta los dos estudios en los que el rango del PMCSQ-2 era de 0-10).

Destacar el artículo de Boyd et al. 2014 donde los valores del clima de implicación en la tarea y en el ego son muy similares, existiendo una diferencia sustancial con el resto.

Los valores más altos de clima de implicación en la tarea los obtenemos en futbolistas adultos y los más bajos de clima de implicación al ego los obtenemos en el tenis donde toda la muestra es femenina.

En los estudios de fútbol podemos encontrar valores más altos de clima de implicación en la tarea en adultos que en adolescentes y ocurre lo contrario con el clima de implicación en el ego, donde son los adolescentes son los que perciben valores mayores que los adultos.

Tabla 4.  
Estudios que han utilizado el PMSQ-2

Autores	Año	Deporte	Edad			N			Clima Tarea			Clima Ego		
			M	DT	Total	Chicos	Chicas	R	$\alpha$	M	DT	$\alpha$	M	DT
André y Whitehead	1995	Pruebas de atletismo	14	1.1	138	67	71	1-5	.89	4.03	.50	.88	2.33	.65
Whitehead y André	1997	Pruebas de atletismo	14.40	1.6	111	57	51	1-5	.87	4.05	.48	.85	2.58	.67
Balaguer, Castillo y Duda	2003	Jugadores fútbol	15.05	.49	140	140	0	1-5	.84	3.96	.48	.80	2.72	.57
Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano	2004	Jugadores fútbol	13.09	.49	157	157	0	1-5	-	4.04	.40	-	2.64	.68
Cecchini, González, Carmona y Contreras	2004	Pruebas de atletismo	15.30	-	96	48	48	1-5	.86	4.36	.55	.83	2.76	.90
García Calvo, Leo, Sánchez Miguel, Jiménez y Cervelló	2008	Jugadores fútbol	15.30	1.6	492	492	0	0-10	.77	6.73	1.34	.83	2.59	1.66
Álvarez, Castillo, Duda y Balaguer	2009	Jugadores fútbol	14.77	.72	370	370	0	1-5	.82	3.78	.61	.82	2.61	.73
Almagro, Conde, Moreno y Sáenz-López	2009	Jugadores baloncesto y fútbol	14.56	.95	248	228	20	1-5	-	4.07	.55	-	3.08	.78
Sánchez Oliva, Leo, Sánchez Miguel, Amado y García Calvo	2010	Jugadores fútbol	14.20	1.23	97	97	0	1-5	.89	4.09	.68	.78	2.41	.75
Moreno, Cervelló y González-Cutre	2010	Deportes individuales y colectivos	13.74	1.34	413	322	91	0-10	-	7.78	1.34	-	4.32	2.32
López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán	2011	Deportistas individuales	13.99	1.88	651	321	330	1-5	.84	4.12	.61	.86	2.94	.90
Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita	2011	Jugadoras tenis	11.07	.78	94	0	94	1-5	.78	4.16	.58	.76	2.03	.55
Leo, Sánchez Miguel, Sánchez Oliva, Amado y García Calvo	2013	Jugadores fútbol	24.51	3.73	377	377	0	1-5	-	4.19	.66	-	2.32	.91
Boyd, Kim, Ensari y Yin	2014	Jugadores baloncesto y fútbol	20.21	1.88	179	-	-	1-5	.88	3.57	.61	.84	3.40	.58
Leo, Sánchez Miguel, Sánchez Oliva, Amado y García Calvo	2014	Jugadores fútbol	24.71	3.68	203	203	0	1-5	-	3.96	.69	-	2.44	.88

Nota. M = Media; DT = Desviación típica; R = Rango;  $\alpha$  = Alfa de Cronbach

## **CAPÍTULO 3**

### **LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA**

---



## LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

---

*El placer y la acción hacen que las horas parezcan cortas*

*William Shakespeare*

### 3.1. INTRODUCCIÓN

La segunda teoría en la que se basa esta tesis doctoral es la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés, Self-Determination Theory; Deci y Ryan, 1985a, 1991; Deci y Ryan, 2000, Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000a; Ryan y Deci, 2002). La SDT es una macro-teoría de la motivación humana, formada hasta el momento por seis mini-teorías que explican el funcionamiento de la motivación en los seres humanos en contextos sociales. La teoría, entre otras cosas, analiza el grado en el que la conducta humana es volitiva o autodeterminada, esto es, el grado en el que la gente decide sus acciones con el mayor nivel de reflexión y aborda esas acciones con un completo sentido de elección (Ryan y Deci, 2000a).

Esta teoría asume que el ser humano tiene tendencias hacia el crecimiento y el desarrollo psicológico. Esta tendencia humana natural no actúa de manera automática, sino que necesita el sustento del ambiente social para funcionar. Es decir, el contexto social, puede apoyar o frustrar este desarrollo.

La SDT considera que el ser humano nace con tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás), que necesita satisfacer para el correcto funcionamiento de la salud, el bienestar y el rendimiento. En función del grado de satisfacción de estas necesidades, el nivel de autodeterminación que desarrolle el sujeto será mayor o menor.

La necesidad de *Autonomía*, se refiere al grado en el que la persona percibe que es el origen de su propia conducta (deCharms, 1968). Una persona es autónoma cuando actúa por su propio interés y volición. Cuando somos autónomos la conducta emerge del propio yo, de modo que si el contexto favorece su emergencia, las personas se sentirán satisfechas en esta necesidad psicológica, mientras que si el entorno la impide entonces la autonomía estará frustrada.

La necesidad de *Competencia*, se define como el sentimiento de eficacia en las continuas interacciones que uno tiene con el medio (White, 1959). La necesidad de competencia lleva a la gente a buscar retos para mantener y mejorar sus habilidades por medio de la actividad. Cuando el medio ofrece las oportunidades para ejercitar y expresar las capacidades personales estará favoreciendo la

satisfacción de la competencia, mientras que cuando dificulta que éstas se ejerzan estará incitando su frustración.

Con el concepto de necesidad de *Relación*, nos referimos al sentimiento de estar conectado con los otros, sentir afecto y recibir cariño de los miembros del grupo al que pertenece (Baumeister y Leary, 1995).

La Teoría de la Autodeterminación defiende que el medio social que rodea a las personas es esencial para la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas a través del papel de los otros significativos (Ryan y Deci, 2000a). Es aquí donde el papel del entrenador juega un papel primordial en la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación de los deportistas, así como en el desarrollo de su motivación autodeterminada.

En esta investigación nos interesa conocer la relación entre el clima motivacional creado por el entrenador y la motivación autodeterminada, esto es el grado de autodeterminación en las conductas de los deportistas.

Se han llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones (p.e., Kipp y Amorosse, 2008) para entender por qué las personas deciden participar en el deporte. En la práctica deportiva existen diferentes razones para participar en una actividad o en otra, y que tienen diferente grado de autodeterminación. La SDT defiende la existencia de un continuo de autodeterminación en los tipos de motivaciones figurando la motivación intrínseca en un extremo, reflejando el mayor grado de autodeterminación, a continuación la motivación extrínseca

en el medio y denotando el menor grado de autodeterminación, la no motivación en el otro extremo.

La motivación intrínseca refleja la participación por el placer y la satisfacción que conlleva realizar la actividad, donde las razones de la practica pueden ser por el disfrute de la actividad en si misma, por probar algo nuevo, dominar una técnica, lograr metas personales o simplemente experimentar placer sensorial de la participación (Pelletier et al., 1995).

La motivación extrínseca se refiere a aquellas actividades que se realizan por consecuencias ajenas a la tarea, ya que la tarea por ella misma no es percibida como reforzante. Un ejemplo de este tipo de motivacion sería realizar una acción por conseguir reconocimiento social, fama, dinero, o para evitar un castigo (Kowal y Fortier, 1999).

Por último, la no motivación surge cuando los deportistas ya no pueden determinar el motivo de por qué siguen participando en la actividad/deporte, sienten que no tiene sentido el seguir practicando y la consecuencia normal de esto es el abandono deportivo (Deci y Ryan, 1985b; Pelletier et al, 1995).



### **3.2. EL CONTINUO DE LA AUTO-DETERMINACIÓN**

Estos tres tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y no motivación) difieren en su grado de autodeterminación, esto es, en función de que los motivos para realizar la conducta estén más o menos directamente relacionados con el self y que por lo tanto sean más o menos autónomos o autodeterminados.

La motivación más autodeterminada es la motivación intrínseca que describe la inclinación natural hacia el dominio, el interés espontáneo y la exploración de la tarea, todos ellos aspectos esenciales para el desarrollo cognitivo y social del individuo. Este tipo de motivación representa la fuente principal de diversión y vitalidad a lo largo de la vida (Ryan, 1995). En las conductas guiadas por la motivación intrínseca el locus de causalidad es interno, y estas se realizan porque la persona quiere realizarlas.

Por otro lado, en las conductas extrínsecamente motivadas la conducta es producida o bien por refuerzos externos (p.e., económico) o por refuerzos tangibles contingentes a la conducta. En este caso, el locus de causalidad es externo, la persona no se mueve por el propio interés de la conducta en si misma, sino que ésta se lleva a cabo para conseguir algo a cambio. Finalmente, la no motivación se da cuando los sujetos no tienen ningún interés en la realización de la conducta, esto es, no tienen razones para llevarla a cabo. Las conductas guiadas por la no motivación se caracterizan por la inexistencia de volición y autonomía.

Deci y Ryan (1985a) defendieron que la motivación extrínseca tiene varios tipos de regulación, que pueden llevar a que una conducta sea más o menos autodeterminada (extraído de Ryan y Deci, 2000a). Estos autores hablan de cuatro tipos de regulación de la motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. La regulación externa, es de las cuatro motivaciones extrínsecas la menos autodeterminada, se da cuando la razón para actuar de alguien es satisfacer una demanda externa o una contingencia construida socialmente; se refiere a las conductas que son controladas por fuentes externas (p.e., refuerzos materiales, evitar castigos u obligaciones impuestas). La regulación introyectada engloba conductas que están empezando a interiorizarse, pero que no están completamente autodeterminadas; implica introducir dentro de uno la regulación pero no conlleva el aceptarla como algo perteneciente a uno mismo. Es una forma de regulación interiorizada bastante controladora, en la que las conductas son ejecutadas para evitar culpa o ansiedad. Los sujetos que tienen este tipo de motivación realizan los comportamientos para evitar un castigo o una sanción, o por el efecto que éstos tienen en su autoestima, en otras palabras, este tipo de regulación está basada en la autoestima contingente (Deci y Ryan, 1995). Las personas sienten una constante presión por demostrar su habilidad, es decir, valoran y comparan su nivel de maestría o competencia en función de los comportamientos o sentimientos que los demás. Una forma clásica de introyección es la orientación al ego (deCharms, 1968; Nicholls, 1984a; Ryan, 1982), en la cual las personas son motivadas a mostrar

su capacidad a fin de mantener los sentimientos de auto-valía. Aunque son internamente impulsadas, las conductas introyectadas tienen un locus externo de causalidad percibido y no son percibidas como pertenecientes al self. Por tanto, en algunos estudios, la regulación externa y la regulación introyectada se han combinado para formar una motivación controlada compuesta (Williams, Grow, Freedman, Ryan, y Deci, 1996).

La regulación identificada es una forma de motivación autodeterminada más intrínseca que la anterior, y que implica una valoración consciente de la conducta. Ocurre cuando las actividades se realizan libremente pero representan un medio para un fin, y, aunque el medio no sea agradable se ejecuta por las consecuencias que conlleva, porque hay motivos favorables para realizar la actividad. La acción se vive como personalmente importante para alcanzar la consecuencia que se deriva de ella (p.e., logro de objetivos personales: como estar en forma, por salud, por hacer amigos). Se da cuando las personas juzgan la conducta como importante y aunque la actividad se realiza todavía por motivos extrínsecos las conductas en cierta manera ya están reguladas y autodeterminadas de una manera interna. Con este tipo de motivación, la decisión de participar en la actividad se debe a motivos/beneficios externos y no al placer y disfrute de la actividad por si misma.

Por último, la regulación integrada, es la motivación extrínseca más autodeterminada y se produce cuando las regulaciones se incorporan totalmente con el yo, y se transforman en congruencia con

los otros valores y necesidades del individuo (Ryan y Deci, 2000a). Las acciones que caracterizan la regulación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque aún son consideradas extrínsecas debido a que se hacen para obtener resultados separables de la acción y no por su inherente disfrute. En algunos estudios, las formas de regulación identificada, integrada, e intrínseca han sido combinadas para formar una motivación autónoma compuesta (p.e., Balaguer, Castillo, Duda, Quested, y Morales, 2011).

Los teóricos de la SDT defienden que a través del proceso de internalización, las personas interiorizan los valores sociales y las contingencias extrínsecas y los transforman progresivamente en valores personales y en motivaciones personales a través del proceso de la autorregulación de la motivación extrínseca. Defienden que los seres humanos están motivados a integrar interiormente la regulación de aquellas actividades que no tienen valor, pero que son necesarias para el funcionamiento efectivo en el mundo social que los rodea (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994; extraído de Ryan y Deci, 2000a). Este cambio se produce por lo que Deci y Ryan denominan “proceso de internalización”, en este proceso las regulaciones que originalmente estaban relacionadas con incentivos externos pueden pasar a ser aceptadas por uno mismo, llegando a internalizarse. Es por lo tanto un proceso proactivo, en el que las regulaciones externas son transformadas en regulaciones más autodeterminadas por el self y que una vez ya internalizadas pueden llegar a integrarse (Ryan, 1993). Finalmente, en este proceso, la personas no solo aceptan los valores, sino que los hacen suyos, por lo que a partir de entonces esa conducta

fluye por si sola del self. Por lo tanto, en la motivación existen una serie de procesos psicológicos como el de internalización e integración a través de los cuales las personas se autorregulan. Estas regulaciones representan un continuo que va desde menos a más autonomía y viceversa (véase Figura 6).

Dentro de este marco teórico, los entrenadores juegan un papel esencial a lo largo del proceso, ya que si crean los climas motivacionales adecuados apoyando la autonomía de los jugadores fomentarán que éstos interioricen los diferentes estilos de regulación de la conducta, con los consiguientes beneficios motivacionales (Deci y Ryan, 1987).

La SDT defiende que las tres necesidades psicológicas básicas (Autonomía, Relación y Competencia) influirán en la motivación, y que la satisfacción de las mismas favorecerá la motivación intrínseca, mientras que su frustración estará asociada a una menor motivación intrínseca, y una mayor motivación extrínseca y no motivación (Deci y Ryan, 2000).

<b>EL CONTINUO DE LA AUTO-DETERMINACIÓN, MOSTRANDO LOS TIPOS DE MOTIVACIÓN CON SUS ESTILOS DE REGULACIÓN, EL LOCUS DE CAUSALIDAD PERCIBIDO Y LOS CORRESPONDIENTES PROCESOS REGULATORIOS</b>						
CONDUCTA	<i>No auto-determinada -----Auto-determinada</i>					
MOTIVACIÓN	No motivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
ESTILOS DE REGULACIÓN	No regulada	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
LOCUS DE CAUSALIDAD PERCIBIDO	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
PROCESOS REGULATORIOS RELEVANTES	Ausencia de intención de actuar, Actividad no valorada, Sentimiento de incompetencia, Ausencia de control	Complacencia, premios y castigos externos	Autocontrol, premios y castigos internos (orgullo, autoestima, evitar ansiedad)	Importancia personal, valor consciente (se acepta como algo personal-mente importante)	Congruencia, consciencia, síntesis con el yo (completa-mente en consonancia con otros valores o necesidades)	Interés, diversión, satisfacción inherente

*Figura 6.* Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000)

Como podemos ver en la Figura 6, dentro del continuo de la autodeterminación, figuran los diferentes tipos de motivación que subyacen a las conductas, los que a su vez están relacionados con los estilos de regulación que inducen al sujeto a realizar la actividad. A su vez estos últimos están vinculados con el locus de causalidad percibido para la ejecución de la conducta. Finalmente, al pie de la figura se indican los procesos regulatorios que están a la base de las distintas conductas.

Los diferentes tipos de motivación reconocidos por la SDT se agrupan a nivel amplio en motivación autónoma y motivación controlada (Deci y Ryan, 2008). La motivación autónoma implica comportarse con un sentido pleno de volición y elección, mientras que la motivación controlada conlleva comportarse con la experiencia de presión y demandas hacia un comportamiento específico que son percibidas como externas al self. Deci y Ryan (1985a, 2000) defendieron que las regulaciones autodeterminadas o autónomas (motivación intrínseca y algunas formas de motivación extrínseca como por ejemplo la regulación integrada y la identificada) mejoran los procesos motivacionales y el funcionamiento psicológico (p.e., concentración en la tarea). También postularon que las formas de regulación bajas en autodeterminación o controladas (p.e., regulación introyectada y externa) y la no motivación, conllevan respuestas cognitivas, afectivas y conductuales poco adaptativas (p.e., alta ansiedad y baja persistencia). Las últimas investigaciones en el contexto deportivo han informado que cuando las regulaciones motivacionales son más autónomas las consecuencias cognitivas,

emocionales y conductuales son más positivas (p.e., Balaguer, 2007; Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003a, 2003b; Sheldon y Watson, 2011; Vallerand, 2001).

### **3.3. EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN EL DEPORTE**

Se han creado varios instrumentos para intentar medir los aspectos más importantes de la motivación. Centrándonos en la Teoría de la Autodeterminación, podemos observar herramientas diseñadas para valorar solo la motivación intrínseca, y otras que se basan en los diferentes niveles de autodeterminación explicados en el marco teórico.

Una de las primeras formas de valorar el nivel de motivación intrínseca, fue mediante la utilización del *Behavioral Measure*, también llamado *Free-Choice Period* (Deci, 1971). Esta medida funcionaba a través de una tarea propuesta que debía realizar un sujeto (p.e., lanzamientos a canasta). Empezaba la tarea y al rato, el investigador justificaba una excusa para salir del lugar y dejaba solo al participante. La prueba consistía en valorar el tiempo que el sujeto seguía realizando la tarea sin que hubiera nadie observándolo.

Uno de los instrumentos más utilizados en la Teoría de la Autodeterminación, es el *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI), desarrollado por Ryan (1982) y posteriormente perfeccionado por McAuley, Duncan y Tammien (1989). Este cuestionario se ha usado para valorar la motivación intrínseca de los deportistas. Dicha escala



está dividida en 4 dimensiones o factores (Tensión/Presión; Diversión/Interés; Esfuerzo/Importancia y Competencia percibida).

En los últimos años, dos cuestionarios han sido los que se han utilizado para medir la motivación de los deportistas desde la SDT, como son el SMS y el BRSQ.

Brière, Vallerand, Blais y Pelletier (1995), desarrollaron la Escala de Motivación Deportiva (EMS) en versión francesa, para posteriormente validarla en inglés, denominándose *Sport Motivation Scale* (SMS, Pelletier et al., 1995).

El SMS fue desarrollado (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995) a fin de evaluar la motivación intrínseca y extrínseca desde una perspectiva multidimensional, así como la no motivación. El SMS ha sido la medida más utilizada motivación en el deporte, siendo empleada con una variedad de atletas (desde la recreación a la élite), los grupos de edad (desde adolescentes a amateur), y culturales (p.e., Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Bulgaria, Australia, España y Nueva Zelanda). De hecho, el SMS ha sido traducido y validado en varios idiomas (ver Pelletier y Sarrazin, 2007). El SMS se basa en la SDT (Deci y Ryan, 1985a) y se compone de siete subescalas que evalúan la no motivación, regulación externa, introyectada, y la regulación identificada y la motivación intrínseca de conocer, de estimulación, y de logro.

Mallett, Kawabata, Newcombe y Otero-Forero (2007) desarrollaron otra versión del SMS, el SMS-6. Esta escala tiene la misma lógica subyacente que la escala SMS original, pero fue

diseñada para mejorar la versión original del SMS mediante la inclusión de una subescala de regulación integrada y tratar de resolver algunas de las inconsistencias con la estructura factorial y algunos de los valores de consistencia interna relativamente bajas (por debajo de 0,70).

Por ello, en una investigación reciente, Lonsdale, Hodge, y Rose (2008) han desarrollado un nuevo instrumento para medir las diferentes formas de motivación en el deporte. Este nuevo instrumento ha sido denominado Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (*BRSQ*, por sus siglas en inglés, *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire*) y fue desarrollado rigurosamente a través de tres estudios en los que se presentan dos versiones (BRSQ-6 y BRSQ-8). Ambas versiones miden la motivación intrínseca, la regulación integrada, identificada, introyectada, externa y la no motivación. La diferencia estriba en que una utiliza tan solo un factor general para medir la motivación intrínseca (BRSQ-6, porque tiene seis factores), mientras que la otra evalúa los tres tipos de motivación intrínseca: hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación (BRSQ-8, porque tiene ocho factores). Las dos versiones utilizan cuatro ítems en cada uno de los factores y una escala tipo Likert de 7 puntos, correspondiendo el 1 a nada verdadero y el 7 a muy verdadero. Este instrumento parece medir igual o mejor que la SMS y la SMS-6 (Lonsdale y et al., 2008).

Viladrich et al. (2013) basándose en los resultados de la literatura (p.e., Lonsdale et al., 2008; Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010) decidieron eliminar la regulación integrada, ya que las escalas de la regulación identificada y la regulación integrada no se separaron claramente, esa decisión la tomaron basándose en Lonsdale et al. (2008) que ya indicaban que el cuestionario no era muy adecuado para la evaluar la regulación integrada, y en la afirmación de Vallerand (1997) el cual defiende que este tipo de motivación no es frecuente hasta la edad adulta. Por este motivo, en la versión del BRSQ-6 que hemos utilizado en este estudio ha sido excluida la subescala de regulación integrada.

Entre los trabajos que han estudiado la motivación autodeterminada dentro del ámbito deportivo, nosotros nos centraremos en los que han utilizado el Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6, Lonsdale et al., 2008) para analizar las regulaciones motivacionales.

De los estudios que podemos ver en la tabla 5, casi todos realizan sus investigaciones con muestras compuestas por deportes individuales y colectivos (Holland, Sharp, Woodek, Cumming y Duda, 2011; Lonsdale et al., 2008; Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte, 2011; García-Más et al., 2015; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2013; Viladrich, Torregrosa y Cruz, 2011).

Los primeros que utilizaron este instrumento fueron los autores que lo diseñaron Lonsdale et al. (2008) realizaron un primer estudio con una muestra de 343 deportistas, que practicaban 23 deportes

diferentes. En otro estudio, con una muestra de 316 deportistas, con un rango de edad entre 17-43, incluyeron hasta 38 deportes diferentes.

Holland et al. (2010) estudiaron las regulaciones motivacionales con una muestra de 583 deportistas (431 chicos y 152 mujeres). Dentro de la muestra encontramos deportistas que practicaban deportes individuales y colectivos ( $M$  edad = 15.4;  $DT$  = 1.23).

La validación castellana del BRSQ ha sido realizada por Viladrich et al. (2011) con una muestra de 578 deportistas (420 chicos y 158 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Todos los participantes entrenaban entre dos y tres veces por semana y competían regularmente en deportes federados a nivel regional y/o nacional en deportes individuales (p.e., gimnasia, natación y bádminton) o colectivos (p.e., baloncesto, fútbol sala, voleibol, balonmano y hockey).

Moreno-Murcia et al. (2011), estudiaron las regulaciones motivacionales con una muestra de 298 deportistas (219 chicos y 79 chicas) con una edad media de 14 años ( $DT$  = 1.79) que participaban en competiciones tanto de deportes individuales como colectivos (p.e., fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, gimnasia rítmica, piragüismo, natación, tenis, judo, kárate, tenis de mesa y fútbol sala).

Más recientemente, Ramis et al. (2013) realizaron una investigación utilizando el BRSQ con una muestra de 278 deportistas federados (228 chicos y 50 chicas) con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años. La muestra practicaba principalmente deportes de equipo (p.e., baloncesto, fútbol, balonmano) aunque el 10% de

participantes eran en deportes individuales (p.e., natación, gimnasia, bádminton).

Otra investigación donde también se evaluaron las regulaciones motivacionales fue la de Hodge, Hargreaves, Gerrard y Lonsdale (2013) con una muestra de 224 deportistas (92 chicos y 132 chicas) de los cuales 81 eran deportistas de elite con una edad media de 20.3 años. En esta investigación los deportistas rellenaron el BRSQ-6 (Lonsdale et al., 2008).

Más recientemente, García-Mas et al. (2015) en una investigación con una muestra de 270 deportistas (244 chicos y 26 chicas), de los que 165 eran jugadores de fútbol, 83 de baloncesto, y 22 de balonmano, pertenecientes a equipos de competiciones federadas también estudiaron las regulaciones motivacionales. El rango de edad era entre los 11 y los 18 años. Se utilizó la versión español en castellano del BRSQ-6 (Viladrich et al., 2011).

De todos los artículos que mostramos en la tabla 5, solo 2 han trabajado con una muestra formada por jugadores de fútbol (Monteiro, Moutão, Baptista y Cid, 2014; y Viladrich et al., 2013).

Monteiro et al. (2014) estudiaron las regulaciones motivacionales con una muestra formada por 460 jugadores de fútbol varones (competían a nivel altos nacionales), con edad media de 17.42 años ( $DT = 4.37$ ).

En otra investigación perteneciente al proyecto PAPA, Viladrich et al. (2013) examinaron la validez factorial del cuestionario BRSQ-6, con una muestra compuesta por 7779 jugadores de fútbol (1011 mujeres = 13%) de edad media de 11.76 años ( $DT = 1.42$ ) pertenecientes a cinco países europeos (Francia = 1248, Grecia = 1507, Noruega = 1397, España = 2245, y el Reino Unido = 1372). Los participantes pertenecían a equipos de fútbol base sociales. Los resultados de este estudio proporcionan una evidencia clara de que el BRSQ-6 es una adaptación correcta la medida de las regulaciones de la motivación en el caso de deportistas jóvenes. Esta será la versión del cuestionario que se utilice en la presente investigación.

Todos los valores de alfas y valores medios de las regulaciones motivacionales las podemos encontrar en la Tabla 5 y Tabla 6.

Tabla 5.  
*Estudios que han utilizado el BRSO*

Autores	Año	Deporte	Edad		N			α								
			M	DT	Total	Chicos	Chicas	MI-G	MI-C	MI-E	MI-L	IG	ID	IJ	EX	NM
Lonsdale, Hodge y Rose	2008	Deportes individuales y colectivos	24.47	-	343	160	183	.92	.91	.80	.83	.79	.82	.88	.93	.90
Lonsdale, Hodge y Rose	2008	Deportes individuales y colectivos	19.4	-	316	141	173	.85	.89	.78	.83	.76	.77	.91	.91	.91
Holland, Sharp, Woodek, Cumming y Duda	2010	Deportes individuales y colectivos	15.4	1.23	583	431	152	.60	-	-	-	.65	.73	.66	.59	.41
Viladrich, Torregrosa y Cruz	2011	Deportes individuales y colectivos	14.04	1.71	578	420	158	.77	-	-	-	.71	.74	.66	.82	.84
Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte	2011	Deportes individuales y colectivos	14	1.79	298	219	79	.75	-	-	-	.78	.68	.77	.63	.83
Martin y Güzman	2012	Deportes extraescolar y Educación física	-	-	117	-	-	.72	-	-	-	.79	.72	.80	.73	.83
Viladrich y cols.	2013	Fútbol base	11.76	1.42	7779	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz	2013	Deportes individuales y colectivos	13.87	1.68	278	228	50	-	-	-	-	-	-	-	-	.68
Monteiro, Moutao, Baptista y Cid, Carmona y Contreras	2014	Jugadores fútbol	17.42	4.37	460	460	-	.72	-	-	-	.68	.62	.68	.83	.81

Nota. M = Media; DT = Desviación típica;  $\alpha$  = Alfa de Cronbach; MI-G = Motivación Intrínseca General; MI-C = Motivación Intrínseca Conocimiento; MI-E = Motivación Intrínseca Estimulo; MI-L = Motivación Intrínseca Logro; IG = Regulación Integrada; ID = Regulación Identificada; IJ = Regulación Introyectada; EX = Regulación Externa ; NM = No motivación.

Tabla 6.

Valores medios de las regulaciones del BRSQ

Autores	Año	Deporte	Edad		MI-G		MI-C		MI-E		MI-L		IG		ID		IJ		EX		NM	
			M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Lonsdale, Hodge y Rose	2008	Deportes individuales y colectivos	24.47	-	6.14	.92	5.23	1.24	5.86	.87	6.46	.69	5.55	1.06	5.22	1.10	2.71	1.60	2.03	1.21	2.33	1.36
	2008	Deportes individuales y colectivos	19.4	-	6.31	.79	5.72	1.04	6.23	.72	6.18	.88	5.55	.94	5.71	.93	3.00	1.66	2.57	1.50	2.42	1.43
Holland, Sharp, Woodcock, Cumming y Duda	2010	Deportes individuales y colectivos	15.4	1.23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2011	Deportes individuales y colectivos	14.04	1.71	6.44	.76	-	-	-	-	-	-	5.26	1.23	5.17	1.22	2.05	1.31	1.76	.96	1.86	1.13
Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte	2011	Deportes individuales y colectivos	14	1.79	6.35	.83	5.93	.95	5.81	.95	5.85	1.01	5.17	1.20	5.39	1.10	3.13	1.63	2.44	1.4)	2.31	1.54
Martin y Guzman	2012	Deportes y extraescolar y Educación física	11	-	-	-	6.08	1.21	5.84	1.22	6.09	1.11	5.23	1.38	5.63	1.20	2.97	1.80	2.98	1.66	2.68	1.78
Viladrich y cols	2013	Fútbol base	11.76	1.42	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz	2013	Deportes de individuales y colectivos	13.87	1.68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Monteiro, Moutao, Baptista y Cid, Carmona y Contreras	2014	Jugadores fútbol	17.42	4.37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. Rango = 1-7; M = Media; DT = Desviación típica; MI-G = Motivación Intrínseca Conocimiento; MI-E = Motivación Intrínseca Estimulo; MI-L = Motivación Intrínseca Logro; IG = Regulación Integrada; ID = Regulación Identificada; IJ = Regulación Introyectada; EX = Regulación Externa; NM = No motivación.



## **CAPÍTULO 4**

### **LA COHESIÓN: CONCEPTO Y MEDIDA EN EL FÚTBOL BASE**



## **LA COHESIÓN: CONCEPTO Y MEDIDA EN EL FÚTBOL BASE**

---

*“Un hombre puede ser un ingrediente crucial para un equipo,  
pero un hombre no puede hacer un equipo”*

Kareem Abdul-Jabbar

### **4.1. INTRODUCCIÓN**

Los seres humanos por naturaleza tienen la característica de que conviven y se desarrollan en grupos. Cada individuo interacciona diariamente con otros individuos en multitud de situaciones, con la familia, con los amigos, con los compañeros de colegio/universidad, en el trabajo o en los contextos deportivos (p.e., equipos de fútbol) que es lo que en este estudio nos atañe.

Históricamente y debido a su importancia en el desarrollo, mantenimiento y búsqueda de metas y objetivos colectivos de los grupos, la cohesión ha sido identificada en psicología social como la variable más importante en los grupos pequeños (Golembiewski, 1962; Lott y Lott, 1965). Esta conclusión ha sido indirectamente verificada por investigadores en diferentes áreas de psicología (p.e., organizacional, educativa, militar y deporte). Tal y como expondremos a lo largo de este capítulo, la cohesión también ha sido

objeto de estudio científico en la psicología del deporte (p.e., Spink, 1990) y del ejercicio (p.e., Carron, Widmeyer, y Brawley, 1988).

En concreto, el ámbito del deporte, que es en el que se centra esta tesis doctoral, el objetivo o interés se centrará en el estudio de aspectos de la cohesión tales como: qué entendemos por cohesión, cuáles son las dimensiones que la componen, cómo podemos medirla, cuáles son los factores que afectan a su desarrollo y cuáles sus consecuencias.

Según Widmeyer, Brawley y Carron (2002), después de la familia, las relaciones que se crean entre los miembros de un grupo deportivo son una de las más significativas. Asimismo, estos autores consideran que un equipo deportivo posee unas características muy definidas, donde las relaciones sociales tienen un peso muy importante tanto a nivel de satisfacción y bienestar psicológico, como a nivel de rendimiento.

Un equipo deportivo, es definido por Carron, Spink y Prapavessis, (1997) a través de una serie de características:

- Un conjunto de individuos que poseen una identidad colectiva, con elementos que los unifican y diferencian de otros grupos.
- Tienen objetivos y metas comunes (muy importante para el desarrollo de la cohesión en un equipo).
- Comparten un destino común, siendo mayor la interdependencia del grupo cuantas más experiencias colectivas se ha vivido.

- Desarrollan patrones estructurados de interacción y modos de comunicación (líderes, lenguaje propio del grupo...).
- Exhiben interdependencia personal respecto a la tarea y a los objetivos, lo que motiva una interacción personal.
- Atracción interpersonal recíproca, lo que ayuda a conseguir los objetivos.
- Se consideran un grupo y son conscientes de ello.

En los equipos deportivos, una de las principales finalidades ha sido optimizar su rendimiento (p.e., Heuzé, Raimbault, y Fontayne, 2006; Leo, García Calvo, Parejo, Sánchez Miguel, y Sánchez Oliva, 2010). Y en la consecución de este objetivo se ha considerado que una de las figuras que puede tratar de maximizar ese rendimiento es el entrenador (p.e., Turman, 2003; Vargas-Tonsing, Warners, y Feltz, 2003).

Varios autores (p.e., Crespo, Balaguer y Atienza, 1994; Dosil, 2004 y Turman, 2003), consideran que el entrenador dentro de esta micro-sociedad tiene un papel muy importante, y que una de las principales cualidades que debe tener un entrenador, y que diferencian al entrenador bueno, del excelente, es su capacidad para optimizar las interacciones interpersonales dentro del equipo, consiguiendo una gran unión de los jugadores para conseguir los objetivos propuestos, y a estas interacciones interpersonales las podríamos llamar “cohesión”.

## 4.2. ¿QUÉ ES LA COHESIÓN?

El término cohesión tiene su origen en el término latino *cohaesus* que significa adherirse o mantenerse unido. Sin embargo, este término ha sido muy discutido a lo largo de la historia del deporte, por la ambigüedad de algunas de las definiciones.

Una de las definiciones que más influyeron en la historia de este constructo en el deporte, fue la de Festinger, Schachter y Back (1950), los cuales consideran la cohesión como el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo. Estos autores mantenían la existencia de dos fuerzas que actúan sobre los miembros para que estos pertenezcan a un grupo:

1. La atracción del grupo, alude al deseo individual de interacciones interpersonales con otros miembros del grupo, y a un afán por estar implicado en actividades grupales. Sólo el hecho de estar en el grupo y de que sus integrantes interactúen entre sí, les proporciona una sensación de satisfacción.
2. El control de recursos, se refiere a las ventajas que cada miembro puede obtener de su integración en el grupo.

Trabajos posteriores al de Festinger et al. (1950), empezaron a definir la cohesión en términos “exclusivos” de atracción interpersonal, y se olvidaron de otros tipos de fuerzas como por ejemplo, las fuerzas normativas que hacen que los miembros se mantengan en el grupo, así como aquellas fuerzas que empujan a los

miembros a grupos alternativos (Cartwright y Zander, 1968; McGrawth y Kravitz, 1982; Zander, 1979). Por lo tanto, la cohesión comenzó a entenderse en términos exclusivamente “individuales” a expensas del “grupo”, algo que se aleja mucho del concepto de cohesión de grupo (Mudrack, 1989).

En otra línea diferente, existían definiciones de cohesión que estaban centradas en el grupo (p.e., Gross y Martin, 1952; Van Bergen y Koekebakker, 1959), en ellas, se considera a la cohesión como el grado de unidad de un grupo y como el nivel de resistencia de un grupo respecto a su ruptura.

Posteriormente, Mikalachki (1969) habla sobre la existencia de dos tipos de cohesión, la cohesión social y la cohesión a la tarea, siendo diferente cada una de ellas y muy importantes para el desarrollo y bienestar del grupo.

#### **4.3. MODELO DE COHESIÓN GRUPAL EN EL DEPORTE DE CARRON Y COLABORADORES**

El principal autor que ha estudiado al cohesión en el deporte ha sido Albert Carron (1982, 1984, 1991). Carron (1982) indica que la cohesión hace referencia a los aspectos dinámicos de un grupo para mantenerse unido en busca de sus metas y objetivos, en función de esto, definió la cohesión como “un proceso dinámico reflejado en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido en la búsqueda de sus metas y objetivos” (p.124).

El marco fundamental sobre el que han versado las investigaciones sobre cohesión en el deporte ha sido propuesto por Carron et al. (1985), quienes crearon un sistema multidimensional para el estudio de la cohesión de equipo en el contexto deportivo: el modelo conceptual de cohesión. Estos autores entienden, que tanto los aspectos individuales como de grupo, representan una parte fundamental y distinguen entre las percepciones que los miembros tienen dentro del grupo como un todo y las percepciones sobre la atracción de los miembros hacia el grupo en sí.

Posteriormente, Carron et al. (1998) recogen para la definición y operacionalización de la cohesión, tanto los aspectos individuales como los aspectos grupales de la vida del grupo, así como los aspectos sociales y de tarea en los que se puede implicar el grupo, definiendo la cohesión como “un proceso dinámico reflejado en la tendencia de un grupo a permanecer junto y mantenerse unido en la búsqueda de objetivos instrumentales y/o para satisfacer las necesidades afectivas



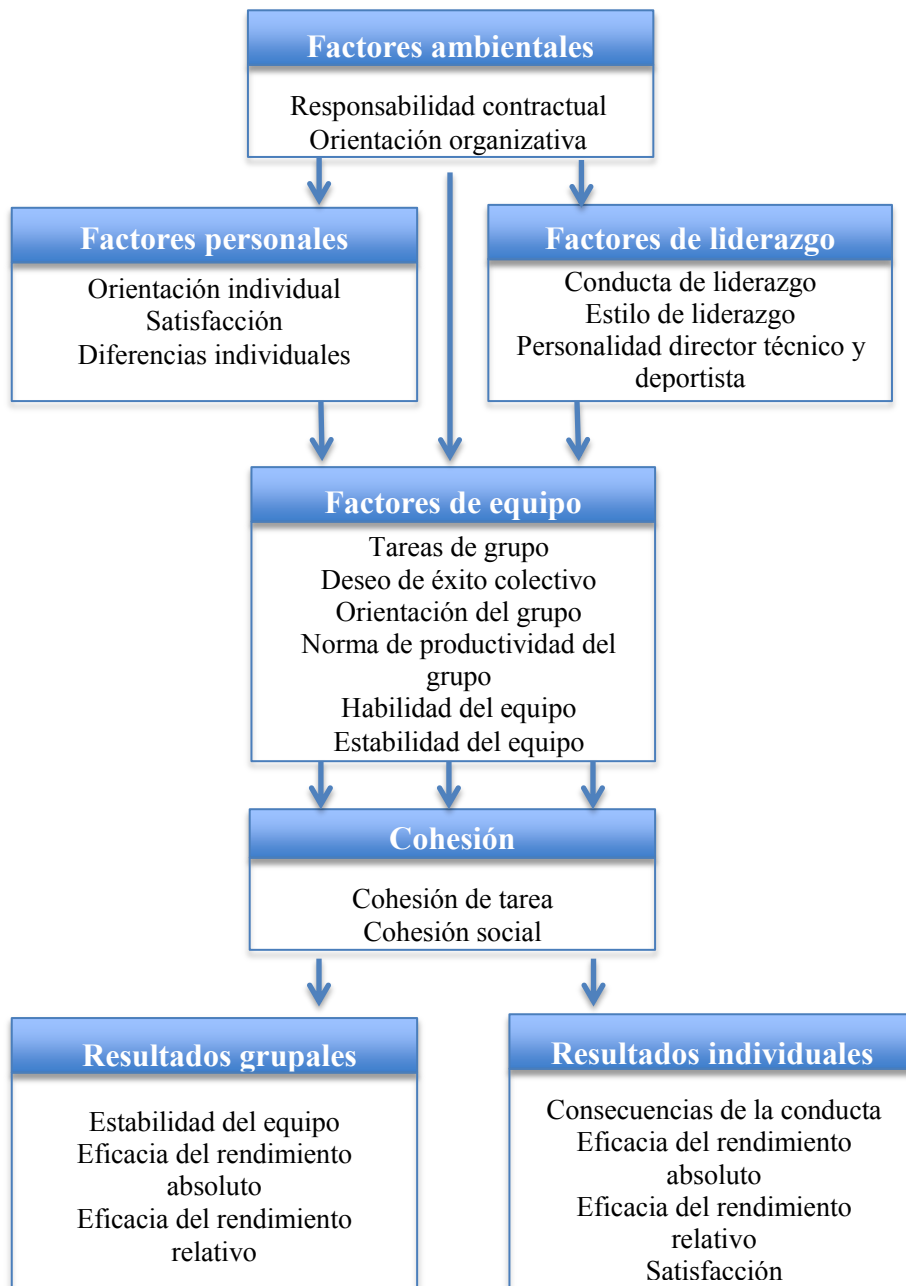
de sus miembros” (p. 213). Esta definición y su modelo conceptual ha sido la base de muchas investigaciones sobre la cohesión en el ámbito del deporte (p.e., Paskevich, Estabrooks, Brawley y Carron, 2001).

Según Carron et al. (1985, 1998) la cohesión en los equipos deportivos posee una serie de características:

1. Multidimensional: Es decir, existen numerosos factores que pueden provocar que un equipo deportivo no se disuelva y permanezca unido, y además estos factores pueden variar de un grupo a otro.
2. Dinámica: No es estable como un rasgo, ni tan transitorio como un estado, sino que los factores que pueden contribuir a la cohesión pueden cambiar a lo largo del tiempo, a través de la experiencia/vivencias.
3. Instrumental: Refleja las razones por las que un grupo se forma y mantiene. Esto quiere decir, que todos los grupos se forman por algún propósito, para alguna finalidad.
4. Afectiva: Las relaciones sociales entre los miembros de un grupo provocan afectos, incluso en los grupos altamente orientados a la tarea. Esto es, la cohesión se asocia con afectos positivos.

Debido al aspecto dinámico de la cohesión, se pueden producir variaciones en el nivel de esta variable a lo largo de la temporada, ya que no es la misma cuando empieza la temporada, que cuando termina.

Puesto que existen varios factores que afectan al desarrollo de la cohesión, Carron (1982), elaboró un sistema conceptual de cohesión para equipos deportivos en los que introdujo los factores que pueden que pueden observarse la Figura 7.



*Figura 7.* Modelo conceptual de Carron para la cohesión de equipos deportivos. Weinberg y Gould (2010; p.184), adaptado de Carron (1982)

El modelo describe los cuatro factores antecedentes y que afectan al desarrollo de la cohesión: factores ambientales o situacionales, factores personales, factores de liderazgo y factores de equipo.

1. **Los factores ambientales o situacionales:** Son los factores más generales que favorecen a la cohesión grupal. Representan las fuerzas normativas que mantienen unidos a los miembros del grupo. Ejemplos podrían ser; las responsabilidades de contrato, tener una beca, la proximidad geográfica. Además, tener vestimentas especiales, ritos de iniciación también ayuda a mantener unidos al grupo. También influye el tamaño del equipo, ya que los grupos mas pequeños suelen estar más cohesionados que los grupos más numerosos (Carron y Spink, 1995).
2. **Los factores personales:** Son las características individuales de los miembros de un grupo. Carron y Hausenblas (1998) clasificaron estos factores en tres categorías: a) atributos demográficos (p.e., semejanza entre los miembros, el genero), b) cognición y motivaciones (p.e., atribuciones de responsabilidad, ansiedad, aspiraciones, compromisos, expectativas) y c) conducta (p.e., adhesión, pereza social). El factor personal más importante a la hora de lograr la cohesión grupal en los equipos deportivos es la satisfacción individual (Carron y Dennis, 2001; Widmeyer y Williams, 1991).

3. **Los factores de liderazgo:** Engloban las conductas y el estilo de liderazgo que adoptan los líderes y las relaciones que establecen con el grupo. El papel de los líderes es transcendental para la cohesión del equipo, siendo muy importante que haya compatibilidad entre el líder (p.e., la conducta del líder, el estilo de decisión) y los miembros del grupo (Carron y Chelladurai, 1981).

La clarificación de las metas del grupo y el desarrollo de estrategias pertinentes pueden ser utilizados con el propósito de producir una mayor cohesión, y un mejor rendimiento (Brawley, Carron y Widmeyer, 1993; Westre y Weiss, 1991).

4. **Los factores de equipo:** Son las características de las tareas de grupo, las normas de productividad grupales, el deseo de éxito colectivo, los roles de los miembros del grupo, la posición y la estabilidad del equipo. Según Carron (1982), los equipos que aguantan unidos por mucho tiempo y que tienen un intenso deseo de éxito grupal, muestran un grado elevado de cohesión de equipo. El progreso y la consolidación de la estructura grupal, la optimización de la comunicación, la estabilidad en los roles etc., son factores de la dinámica grupal que inciden de forma directa en la cohesión grupal. Asimismo, las experiencias compartidas, tanto exitosas como decepcionantes, son importantes a la

hora de crear y conservar la cohesión, ya que unen al equipo (Brawley, 1990).

Estos factores determinan el nivel de cohesión existente en el equipo, llevando a unos resultados tanto individuales como grupales.

Tras realizar una amplia revisión bibliográfica, y observar las diferentes teorías generales que trataban de dar explicación al término cohesión, Carron et al. (1985) llegaron a la conclusión que esta variable estaba compuesta por dos claras distinciones. Por un lado, hay que diferenciar entre aspectos individuales y colectivos, ya que una cosa es como percibe un sujeto la cohesión de un grupo, y otra como se percibe ese sujeto en relación al grupo. Y por otro lado, también se debe distinguir entre parámetros sociales y parámetros relacionados con la tarea a realizar (véase Figura 8).

A partir de estas consideraciones, Widmeyer, Brawley y Carron (1993), crean un modelo conceptual para explicar cómo se percibía la cohesión en un grupo, siendo este modelo la base del instrumento que desarrollaron inicialmente para valorar la cohesión (que veremos más tarde), y que hasta la fecha había sido el más utilizado en el investigación en el contexto deportivo.

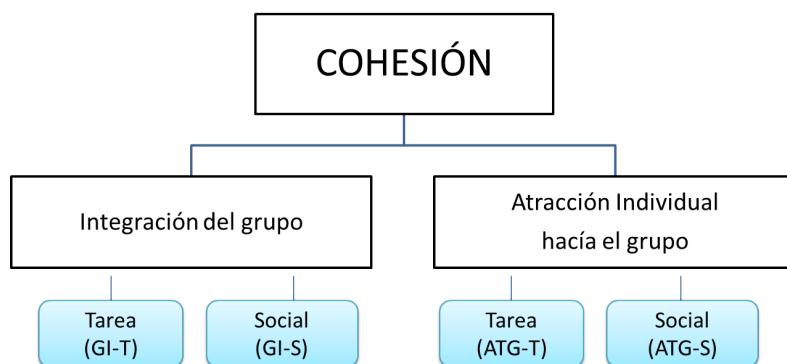


Figura 8. Modelo Conceptual de Cohesión (Carron et al., 1985)

Carron et al. (1985, 1998; Widmeyer, Brawley y Carron, 1985), desarrollaron el Cuestionario de Entorno de Grupo (GEQ, por sus siglas en inglés, *Group Environment Questionnaire*). Está basado en el modelo conceptual desarrollado previamente y distingue entre aspectos del individuo y del grupo, y entre aspectos sociales y de la tarea. Se compone de 18 ítems divididos en 4 escalas: Integración de Grupo-Tarea (GI-T), Integración de Grupo-Social (GI-S), Atracciones Individuales hacia el Grupo-Tarea (ATG-T), y Atracciones Individuales hacia el Grupo-Social (ATG-S).

Atracción Individual hacia el Grupo-tarea: el individuo se siente atraído por el grupo para satisfacer sus necesidades de realización de la tarea (p.e., "No me gusta el estilo de juego de este equipo").

Atracción Individual hacia el Grupo-social: el individuo se siente atraído por el grupo para satisfacer sus necesidades sociales (p.e., "Alguno de mis mejores amigos son del equipo").

Integración Grupal hacia la tarea: el individuo se une al grupo como una unidad para satisfacer sus necesidades de realización de la tarea (p.e., "Los miembros de nuestro equipo tienen aspiraciones conflictivas respecto al rendimiento del equipo").

Integración Grupal hacia lo social: el individuo se une al grupo como una unidad para satisfacer sus necesidades sociales (p.e., "Los miembros de nuestro equipo rara vez celebran fiestas juntos").

Las investigaciones en las cuales se han examinado las propiedades psicométricas del GEQ han ofrecido evidencia de que posee consistencia interna, y han demostrado validez factorial, predictiva y concurrente (Carron et al., 1998).

Desde que se desarrolló el GEQ (Carron et al., 1985) para una población de deportistas masculinos y femeninos de edades entre 18 y 30 años, muchas investigaciones han utilizado el instrumento. Para que nos hagamos una idea vamos a mostrar algunos (ver Tabla 7).

Como podemos observar en la Tabla 7, existen tres trabajos realizados en balonmano y baloncesto (Heuzé, Sarrazin, Masiero, Raimbault y Thomas, 2006; Blanchard, Amiot, Perreault y Vallerand, 2009; Pardo y Mayo, 1999) .

Heuzé, Sarrazin et al. (2006), utilizaron la versión francesa (GGC, Heuzé y Fontayne, 2002) con una muestra de 114 jugadoras de baloncesto y balonmano francesas con una edad media de 23.74 ( $DT = 4.30$ ). Los valores obtenidos en cohesión en las cuatro escalas oscilaban entre 4.70 y 7.22.



Blanchard et al. (2009) realizan una investigación con una muestra de 207 jugadores de baloncesto (76 mujeres y 122 hombres) con edad media de 18 años ( $DT = 1.17$ ).

En nuestro país también se han hecho estudios con el GEQ, como el de Pardo y Mayo (1999) con una muestra de 129 jugadores de balonmano, que participaban en la liga de división de honor y eran internacionales con sus países (64 hombres y 65 mujeres). Los valores medios en cohesión de las cuatro escalas oscilan entre 5.40 y 6.90.

En la Tabla 7 podemos observar que son seis trabajos los que han utilizado el GEQ para investigar la cohesión deportiva dentro del fútbol (Balaguer et al., 2003; Boyd et al., 2014; García Calvo et al., 2008; González Ponce et al., 2013; Leo et al., 2014; Leo, González Ponce, Sánchez Miguel, Ivarsson y García Calvo, 2015).

Balaguer et al. (2003) con una muestra de 140 jugadores de fútbol varones, con una edad media de 15.05 años ( $DT = .49$ ) utilizaron la versión española del cuestionario y encontraron que los valores medios en cohesión de las cuatro escalas oscilaba entre 6.07 y 6.57.

Balaguer et al. (2004) en otro estudio con una muestra de 157 jugadores varones, con una edad media de 13.09 años ( $DT = .49$ ) utilizaron la versión española del cuestionario y encontraron que los valores medios en cohesión de las cuatro escalas oscilaba entre 6.50 y 6.74.

Otros autores que han utilizado el GEQ han sido García Calvo et al. (2008) con una muestra de 492 jugadores de fútbol masculinos, con edad media de 15.3 ( $DT = 1.6$ ). Los valores medios de cohesión de las cuatro escalas oscilan entre 7.17 y 7.80.

En otro estudio, González Ponce et al. (2013) con una muestra de 66 jugadoras de fútbol femenino de segunda división con una edad media de 19.61 ( $DT = 3.99$ ). Los valores medios de cohesión de las cuatro escalas oscilan entre 3.37 y 4.23.

Más recientemente, Boyd et al. (2014) lo utilizaron con una muestra de 179 jugadores que practicaban baloncesto y fútbol, con edad media de 20.21 años ( $DT = 1.70$ ). Los valores medios de cohesión de las cuatro escalas oscilan entre 5.40 y 6.13.

Leo et al. (2014) también realizaron un estudio con una muestra de 203 jugadores de fútbol varones, con una edad media de 24.71 años ( $DT = 3.68$ ). Los valores medios de cohesión de las cuatro escalas oscilan entre 3.67 y 3.95.

La investigación más reciente que hemos encontrado respecto al estudio de la cohesión en el ámbito del fútbol utilizando el GEQ, es la realizada por Leo et al. (2015), donde con una muestra de 581 jugadores profesionales (356 chicos, 225 chicas) con una edad media de 24.51 años ( $DT = 3.73$ ). Los valores medios de cohesión de las cuatro escalas oscilan entre 6.81 y 7.63.

Como podemos ver, las edades de los deportistas son muy dispares (siendo más numerosos los estudios que están por debajo de esas edad mínima de 18 años) que dista mucho de la primera idea con la que se crearon el GEQ sus autores.

Además hemos encontrado otros dos estudios que no hemos puesto dentro de la Tabla 7, porque habían agrupado los cuatro factores del GEQ en dos factores, uno para la cohesión tarea y otro para la cohesión social.

En la primera investigación Leo, Sánchez Miguel, Sánchez Oliva, Amado, García Calvo (2011a) con una muestra de 300 jugadores de fútbol masculino y femenino, con edad media de 13.67 años ( $DT = .23$ ) utilizaron la adaptación castellana del GEQ (Carron et al., 1985) realizada por García Calvo (2006). Los resultados ofrecieron un valor medio de 4.12 ( $DT = .70$ ) para la cohesión social y de 4.08 ( $DT = .74$ ) para la cohesión tarea.

Leo et al. (2011b) llevaron a cabo otro estudio con una muestra de 867 jugadores de fútbol de género masculino ( $n = 809$ ) y femenino ( $n = 58$ ) con una edad media de 13.25 años ( $DT = 1.78$ ), utilizaron la adaptación castellana del GEQ (Carron et al., 1985) realizada por García Calvo (2006). Los valores medios para la cohesión social fueron de 4.13 ( $DT = .70$ ) y para la cohesión tarea de 4.18 ( $DT = .71$ ).

Tabla 7.  
Estadísticos descriptivos de los estudios que han utilizado el GEO

Autores	Año	Deporte	Edad			N		Cohesión								
			M	DT	Total	Chicos	Chicas	R	ATG-S				ATG-T			
									DT	GI-S	DT	GI-T	DT	GI-S	DT	GI-T
Pardo y Mayo	1999	Jugadores de balonmano	-	-	129	64	65	1-9	6.38	(1.60)	6.90	(1.45)	5.44	(1.62)	5.40	(1.65)
Balaguer, Castillo y Duda	2003	Jugadores de fútbol	15.5	.49	140	140	0	1-9	6.48	(1.38)	6.45	(1.97)	6.07	(1.45)	6.57	(1.37)
Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano	2004	Jugadores de fútbol	13.09	.49	157	157	0	1-9	6.70	(1.42)	6.50	(1.76)	6.58	(1.38)	6.74	(1.22)
Heuzé, Sarrazin, Masiero, Raimbault y Thomas	2006	Jugadoras de baloncesto y balonmano	23.4	4.30	114	0	114	1-9	6.16	(1.69)	7.69	(1.37)	4.89	(1.80)	6.50	(1.62)
García-Calvo, Leo, Sánchez-Miguel, Jimenez y Cervello	2008	Jugadores de fútbol	15.3	1.6	492	492	0	0-10	7.80	(1.64)	7.20	(1.87)	7.29	(1.98)	7.17	(1.91)
Blanchard, Amiot, Perreault y Vallerand	2009	Jugadores de baloncesto	-	1.17	207	122	76	1-9	-	-	-	-	-	-	5.10	(1.22)
González, Sánchez, Amado, Pulido, López, y Leo	2013	Jugadores de fútbol	19.61	3.99	66	0	66	1-5	3.94	(.88)	3.49	(.94)	3.37	(1.04)	4.23	(.95)
Boyd, Kim, Enseri y Yin	2014	Jugadores de baloncesto y fútbol	20.21	1.70	179	179	0	1-9	6.13	(.61)	5.42	(1.84)	5.44	(1.62)	5.40	(1.65)
Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez Oliva, Amado y García Calvo	2014	Jugadores fútbol	24.71	3.68	203	203	0	1-5	3.95	(.76)	3.75	(.80)	3.74	(.77)	3.67	(.82)
Leo, González-Ponce, Sánchez Miguel, Ivarsson y García Calvo	2015	Jugadores de fútbol	24.51	3.73	581	356	225	1-9	6.81	(1.53)	7.63	(1.25)	7.22	(1.45)	7.36	(1.35)

Nota. M = Media; DT = Desviación típica; R = Rango; ATG-S = Atracción Individual Grupo Social; ATG-T = Atracción Individual Grupo Tarea; GI-S = Integración Grupo Social; GI-T = Integración Grupo Tarea

#### **4.4. EL GEQ PUESTO A EXAMEN**

Como hemos señalado anteriormente, Carron et al. (1985) desarrollaron el GEQ, para evaluar las percepciones de cohesión de los deportistas a partir de los 18 años, y con él se han realizado buena parte de la investigación sobre cohesión en el ámbito deportivo.

En general, la utilidad del GEQ ha sido probada a través de algunos estudios como el realizado por Carron et al. (1998) y el de Dion (2000) en el que se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura, concluyendo en el estudio que el instrumento de medición era útil para el estudio de la cohesión. Sin embargo, en algunas ocasiones, los investigadores han puesto en duda la validez factorial del GEQ (p.e., Schutz, Eom, Smoll y Smith, 1994; Sullivan, Shorts y Cramer, 2002), encontrando que el GEQ no apoyaba la estructura de cuatro factores para los atletas de secundaria que participan en equipos deportivos.

En la actualidad, se considera que los investigadores que deseen utilizar el GEQ con poblaciones mayores de aquella para la que fue diseñada este instrumento (18 a 30 años), deben hacer una adecuación de la versión existente para su uso específico o alterar elementos y análisis para adaptarse según sea necesario. De hecho, estas adaptaciones se han dedicado con cierta regularidad para otros tipos de actividad (p.e., diferentes clases de ejercicios; Carron y Spink, 1993) y diferentes culturas (p.e., la muestra francesa; Heuzé y Fontayne, 2002) con diferentes niveles de éxito.

Todo esto ha restringido su uso o forzado a los investigadores a considerar alternativas (Carron, Brawley, y Widmeyer, 2002). Por ejemplo, Estabrooks y Carron (2000) desarrollaron un cuestionario de cohesión específicamente para su uso con personas mayores ( > 60 años de edad ) en un marco de actividad física.

En general, la utilización de un cuestionario (o una versión ligeramente modificada), con una población a la que no estaba destinada lleva consigo una pequeña desconfianza.

En primer lugar, se supone que la conceptualización del constructo es relevante para la población con la que realizó la validación del instrumento. Por ejemplo, Rubin, Bukowski y Parker (2006) presentaron una visión general del desarrollo de las percepciones de los niños sobre sus interacciones con los compañeros. Los resultados obtenidos señalaron que uno de los conceptos claves del modelo sobre el que se elaboró el instrumento, concretamente la unidad del grupo, no es fácilmente identificable por los niños, ya que cuando éstos narran las percepciones que tienen en sus equipos, concretamente las experiencias con los pares de los niños, éstas se vuelven diversas y compleja. En consecuencia, y de interés para el presente estudio, consideramos que es razonable no asumir que la naturaleza específica de las percepciones de la “unidad del grupo” en manos de una muestra de jóvenes refleja el subyacente modelo conceptual de cuatro dimensiones de la cohesión propuesta por Carron et al. (1985).

De hecho, la cuestión de las diferencias en la forma de entender conceptos de estudio en diferentes momentos del desarrollo se ha discutido en otras áreas dentro de la psicología del deporte. En una investigación realizada con la escala de ansiedad en el deporte, Smith, Smoll, y Barnett (1995) encontraron que la estructura de tres factores originales que subyace a esta escala, no era aplicable a los niños más pequeños y que era necesario reducir los tres factores originales. Smith et al. (1995) sugirieron que la edad de los niños involucrados en su estudio puede haber jugado un papel importante en su capacidad para discriminar entre los síntomas físicos y cognitivos de la ansiedad.

El segundo supuesto importante, es sí el objeto de examen y los elementos de prueba específicos en el cuestionario original son apropiados para otros tipos de grupos. Con respecto a la investigación anterior con la escala de ansiedad en el deporte, Cumming, Smith, Smoll, Standage y Grossbard (2008) señalaron la importancia de las medidas apropiadas para la edad de la muestra, ya que las desarrolladas con los adultos no pueden trabajarse eficazmente con poblaciones más jóvenes.

Volviendo al GEQ, dos cuestiones deberíamos tener en cuenta con la población más joven, la primera es el grado en el que los participantes son capaces de entender las palabras y las frases que aparecen en el cuestionario. Dado que el GEQ fue diseñado para adultos jóvenes (es decir, 18 a 30 años de edad), es posible que la complejidad del lenguaje que figura en el cuestionario este lejos de la comprensión de las poblaciones más jóvenes. Los investigadores en

los campos de la educación (p.e. Harrison, 1980) y , en menor medida en los de la psicología del deporte (p.e. Cumming et al. , 2008) han evaluado el grado de comprensión de los cuestionarios. La comprensión es descrita por Cumming et al. (2008) como el "nivel escolar en el que los ítems pueden entenderse por la mayoría de los niños " (p. 688).

Aplicando la prueba de Flesch-Kincaid, que se utiliza para la evaluación de la comprensión (Kincaid, Fishburne, Rogers, y Chissom, 1975) se han estudiado los contenidos del GEQ originales, ofreciendo un índice de comprensibilidad adecuado. Los resultados indican que este nivel de comprensión parece ser apropiado para la población para la que fue diseñada el GEQ, pero puede ser problemático para mas jóvenes (es decir menos de 18 años) .

La segunda cuestión respecto al GEQ, seria explorar sí el uso de ítems opuestos (es decir, los elementos positivos y negativos) se entienden en diferentes edades.

Eys, Carron, Bray y Brawley (2007) observaron que la edad, además de otras características individuales pueden influir en la capacidad de un participante para interpretar los ítems mezclados y/o negativamente redactados. En su forma actual, el GEQ contiene 12 ítems formulados negativamente y 6 ítems formulados en positivo.

En definitiva, el GEQ no ha recibido mucho apego para ser utilizado con poblaciones menores de 18 años, sin embargo desde su publicación ha sido el instrumento más utilizado en la literatura, en las



diferentes edades, dado que salvo con algunas excepciones (p.e., Bruner y Spink, 2007; Granito y Rainey, 1988; Gruber y Gray, 1982; Schutz et al., 1994; Senécal, Loughhead y Bloom, 2008) no existían instrumentos para jóvenes que evaluaran la cohesión.

Esta falta de instrumentos de cohesión para estas edades, no es comprensible, ya que la mayor parte de la investigación se realiza con muestras de jóvenes que participan en el deporte. Cameron, Craig y Paolin (2005) y Wankel y Mummery (1996) consideran que en la población que practica deporte destacan los jóvenes y afirman que el 81% de los jóvenes que tienen entre 15 y 17 practican deportes de equipo como son hockey, fútbol, baloncesto, voleibol y rugby.

#### 4.5. OTROS INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA COHESIÓN EN POBLACIONES MENORES DE 18 AÑOS

Durante los últimos años ha habido inquietud por parte de los investigadores de crear un instrumento que fuese una medida válida, fiable y relevante para evaluar la cohesión para adolescentes. Esta inquietud se ha visto reflejada en la propuesta de Carron, Eys, y Burke (2007), quienes han querido desarrollar un instrumento adecuado para este grupo de edad, concretamente un instrumento para evaluar las percepciones de la cohesión de los jóvenes entre 13-17 años de edad.

Recientemente Eys, Loughhead, Bray y Carron (2009a) han elaborado el Cuestionario de entorno deportivo para adolescentes (YSEQ, por sus siglas en inglés, *The Youth Sport Environment Questionnaire*) destinado a la población adolescente. Como podemos ver la Figura 9, este cuestionario esta compuesto por dos dimensiones; la cohesión de tarea y la cohesión social. En este caso no se incluye la integración y la atracción del grupo, ya que en sus estudios encontraron que los jóvenes no diferenciaban entre estos dos aspectos (Eys et al., 2009a, 2009b).



Figura 9. Modelo propuesto por Eys et al. (2009a) sobre cohesión  
(Elaboración propia)

El YSEQ, consta de 18 ítems para evaluar las percepciones de cohesión de jóvenes deportistas. La dimensión de cohesión de tarea consta de 8 ítems como por ejemplo, "Todos compartimos el mismo compromiso con los objetivos de nuestro equipo". También son 8 los ítems de la dimensión de cohesión social, en la que un ejemplo de ítem sería "Salimos con otros del equipo siempre que sea posible". Eys et al. (2009b) proporcionaron pruebas sobre la validez del contenido y la validez factorial del cuestionario. El cuestionario mide la percepción de la cohesión con una escala tipo Likert que oscila desde (1) *muy en desacuerdo* a (9) *muy de acuerdo*.

El primer estudio en el que se utilizó este cuestionario fue realizado por Eys et al. (2013). En este estudio evaluaron la cohesión en una muestra de 997 alumnos de secundaria (532 chicas y 465 chicos) de una edad media 15.26 años ( $DT = 1.20$ ) obteniendo unos valores medios de valores 6.60 ( $DT = 1.43$ ) para la cohesión tarea, y de 5.92 ( $DT = 1.89$ ) para la cohesión social.

Más recientemente, este mismo equipo de investigadores ha elaborado el Cuestionario de cohesión para niños en el deporte (CSCQ, por sus siglas en inglés, *Child Sport Cohesion Questionnaire* Martin, Carron, Eys y Loughhead, 2012) destinado a evaluar la cohesión en niños de 9-12 años en equipos deportivos.

El CSCQ es un cuestionario de 16 ítems que mide la percepción de la cohesión en una escala de tipo Likert de 5 puntos. 7 ítems miden la dimensión de cohesión tarea (es decir, el grado en el que el equipo se unió durante la competición y en el que colectivamente trabaja

hacia el logro de los objetivos del equipo), y otros 7 ítems miden la dimensión de cohesión social (es decir, el grado en que los individuos de un mismo equipo se llevan bien y se mantienen unidos al margen del deporte).

#### **4.6. CORRELATOS DE LA COHESIÓN EN EL DEPORTE**

Tal y como hemos señalado anteriormente se han realizado varias investigaciones analizando la variable cohesión de equipo dentro del ámbito deportivo. La mayoría de los estudios realizados utilizaban la cohesión para determinar si ésta era un componente importante para el rendimiento deportivo. Han pasado ya más de 50 años de investigaciones desde el estudio de Lott y Lott (1965), donde sugerían que la cohesión es una de las variables más importantes dentro de los grupos pequeños.

En el ámbito deportivo, tanto los psicólogos como los entrenadores, han estado muy interesados en la relación que se establece entre la cohesión de equipo y el rendimiento o el éxito deportivo, en saber la dirección de la relación entre la cohesión y el rendimiento, es decir ¿los miembros que trabajan más conjuntamente y se llevan mejor obtienen un mayor rendimiento?, o ¿el hecho conseguir objetivos hace se lleven bien y trabajen conjuntamente?

Podríamos pensar, que cuanto más cohesionado está un equipo deportivo, mayor es su rendimiento, pero esto no está claro del todo. Al igual que ocurre en otros contextos, en el contexto del deporte, los

resultados de la literatura son contradictorios (p.e., Mullen y Copper, 1994; Paskevich et al., 2001).

Así por ejemplo, Widmeyer, Carron y Brawley (1993) realizaron una revisión de la literatura encontrando que casi en el 80% de los estudios realizados, cuanto mayores eran los niveles de cohesión, mayor era el rendimiento (posición más alta en la clasificación) del equipo. Sin embargo, un 17% de estudios la relación encontrada era negativa, mientras que en un 3% de ellos no aparecía relación significativa entre ambas variables.

En esta línea, Carron, Colman, Wheeler, Stevens (2002) realizaron también otro meta-análisis con 46 estudios que relacionaban cohesión y rendimiento, obteniendo resultados parecidos, llegando a la conclusión de que no está clara la relación entre estas dos variables.

Uno de los motivos por los que no se dan resultados estables entre cohesión y rendimiento podría ser debido al tipo de deporte (Widmeyer et al., 1993). Está claro que no en todos los deportes los miembros de un equipo tienen las mismas demandas ante la competición. Según Cratty (1983) la naturaleza de las interacciones entre los miembros de un equipo podemos situarlas en un continuo que va desde los deportes interactivos (que requieren que los miembros del equipo interactúen entre ellos colectivamente y coordinen sus tareas; como podrían ser fútbol, voleibol, baloncesto, balonmano), pasando por deportes de colaboración e interacción combinada (equipos de relevos de natación o atletismo) hasta los

deportes de acción paralela (donde los miembros del equipo no necesitan de muy poco o ninguna interacción; como por ejemplo golf, esquí, tiro con arco). Se han encontrado relaciones positivas entre cohesión y rendimiento en deportes interactivos, todo lo contrario en deportes de acción paralela, donde la relación fue negativa o inexistente (Cox, 1990).

El ejemplo practico que nos atañe a nosotros, sería el fútbol, donde el éxito del equipo depende de la interacción y coordinación de todos sus miembros (portero, defensa, mediocentro, delantero...) siendo muy distinto de cualquier otro deporte de acción paralela, donde por ejemplo en una competición de golf, como la Ryder Cup, los miembros del equipo no tienen que trabajar conjuntamente para logras sus metas, aunque el rendimiento de cada uno contribuya al resultado final del equipo. En los deportes de interacción se defiende que adquiere más sentido la cohesión tarea.

Otro motivo de la falta de acuerdo en los estudios realizados, podría ser por el tipo de medición utilizado. En las investigaciones que se ha aplicado una medida de atracción interpersonal (cohesión social), la relación entre cohesión y rendimiento era negativa (p.e., Landers y Lueschen, 1974; Widmeyer y Martens, 1978). Mientras que cuando la medición recogía tanto la cohesión social como la cohesión de tarea (Weinberg y Gould, 1996), los resultados resultaban contradictorios, observándose relaciones positivas entre la cohesión de tarea y el alto rendimiento, pero no entre la cohesión social y el rendimiento.

Los resultados encontrados (p.e., Mullen y Copper, 1994; Widmeyer et al., 1993) no han permitido llegar a concluir una dirección clara entre cohesión y rendimiento, pero si parecen indicar que la relación es más probable que se de entre rendimiento y cohesión que entre cohesión y rendimiento. Pero esta conclusión no niega que la cohesión no pueda aumentar el rendimiento, sino que es más probable que se produzcan cambios en la cohesión a través de un aumento del rendimiento (Paskevich et al., 2001).

En líneas generales, el rendimiento parece influir en la confianza para afrontar próximas competiciones (Leo et al., 2013; Myers, Feltz y Short 2004; Myers, Payment y Feltz, 2004). Similares resultados se han encontrado con la cohesión (Carron et al., 2002; Leo et al., 2010), ya que los jugadores que mostraron mayor cohesión formaban parte de los equipos mejor clasificados. Además, algunos autores defienden que tanto la cohesión tarea como la cohesión social se relacionan con el rendimiento (Carron et al., 2002), en cambio, otros autores postulan que principalmente es solo la cohesión tarea la que inciden sobre el rendimiento (Leo et al., 2010).

Como conclusión final y después de valorar todos los resultados, estamos de acuerdo con Wann, (1997), donde comenta que la relación que se crea entre la cohesión y el rendimiento es circular, pudiendo considerarse la cohesión tanto un precursor como una consecuencia del rendimiento, aunque predominantemente la cohesión se considere como una consecuencia del rendimiento.

Otra línea importante de investigación de la cohesión dentro del deporte, es la que relaciona esta variable con la satisfacción con la práctica deportiva y el abandono prematuro. Precisamente, Carron et al. (1988), encontraron relaciones positivas entre la cohesión social y la asistencia y satisfacción con las actividades deportistas recreacionales. Además, los autores encontraron bajos niveles de ausencia y abandono deportivo, en los deportistas que tenían más altos niveles de cohesión social. Estas relaciones se encontraban principalmente en los factores sociales de la cohesión, no hallándose relaciones significativas con la cohesión tarea.

En esta misma línea, Spink y Carron (1993), demostraron que existían una asociación positiva entre la cohesión, la adherencia deportiva y la disminución de abandono. Spink (1995), expone que la percepción de la cohesión de grupo es una variable muy significativa para predecir la permanencia de la práctica deportiva en el futuro.

En otro estudio, Kjormo y Halvari (2002) encontraron resultados parecidos, donde la cohesión grupal predice de manera negativa la aparición de burnout, y donde el relacionarse amigablemente con los compañeros fue valorado positivamente para la permanencia en el grupo.

Así, Leo, Sánchez Miguel, Sánchez Oliva, Gómez, y García Calvo (2009) afirman que existe una relación entre la necesidad de relacionarse socialmente y los factores que favorecen el compromiso deportivo, como son el compromiso, la diversión, la implicación. Igualmente, Sánchez Miguel (2010) encontró que no sólo las



relaciones sociales mantienen una relación con el compromiso deportivo, sino que además favorecen la disminución del abandono deportivo.

En otro estudio, Leo et al. (2011a) obtuvieron resultados que indicaban que los niveles de cohesión social y cohesión tarea, están relacionados de forma positiva con aquellos factores del compromiso que fomentan la persistencia en la práctica deportiva. Cuanto mayores sean los niveles de cohesión social mayor será el compromiso y la diversión mostrada por los jugadores y, cuanto mayores sean los niveles de cohesión a la tarea, mayor será la implicación.

#### **4.7. EL YSEQ EN EL DEPORTE**

A continuación vamos a hablar sobre los datos que han obtenido diferentes estudios utilizando muestras de edad parecidas a las nuestras y que han utilizado el cuestionario YSEQ.

Para la validación del cuestionario Eys et al. (2009a) realizaron dos estudios: en un primer estudio, utilizaron 56 equipos (30 equipos masculinos y 26 femeninos). Los deportistas practicaban rugby, baloncesto, voleibol, fútbol, bádminton, tenis dobles, bádminton, hockey hierba a diferentes niveles competitivos. Su edad media era de 15.63 años ( $DT = 1.01$ ).

En el segundo estudio de la validación, Eys et al. (2009b) utilizaron una muestra de 227 deportistas (117 chicos y 107 chicas, 3 participantes no indicaron el género). Con un rango de edad entre los 13 y los 17 años. Practicaban diferentes tipos de deportes como por ejemplo: baloncesto, fútbol, voleibol, hockey hierba, beisbol, rugby con una experiencia en sus equipos de 2.34 años.

El único estudio que hemos encontrado que ha utilizado este cuestionario a parte de la validación, fue el de Eys et al. (2013) donde participó una muestra de 997 deportistas (532 niñas y 465 niños) con una edad media de 15.26 años ( $DT = 1.20$ ). Los deportistas practicaban deportes de equipo (p.e., baloncesto y fútbol) y deportes individuales (p.e., lucha libre y esquí). Los valores medios obtenidos con el instrumento fueron de 6.60 ( $DT = 1.43$ ) para la cohesión tarea y de 5.92 ( $DT = 1.89$ ) para la cohesión social.

## **CAPÍTULO 5**

### **RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES: CLIMA MOTIVACIONAL, MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y COHESIÓN GRUPAL**

---



**RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES:  
CLIMA MOTIVACIONAL,  
MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y  
COHESIÓN GRUPAL**

---

*Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en  
su investigación, el saber dudar a tiempo.*

Aristóteles

## **5.1. INTRODUCCIÓN**

En el presente capítulo realizaremos una revisión de los estudios que han analizado las relaciones entre el clima motivacional percibido, la motivación autodeterminada y la cohesión grupal tanto en el deporte en general como en el fútbol.

## **5.2. INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN EL CLIMA MOTIVACIONAL Y LA MOTIVACION AUTODETERMINADA**

Se han realizado varios estudios relacionando los climas motivacionales con la motivación autodeterminada. En términos generales podemos decir que los resultados obtenidos muestran una relación positiva entre el clima de implicación a la tarea y la motivación autodeterminada (p.e., Álvarez et al., 2009; López-Walle et al., 2011; Standage et al., 2003a, 2003b). Cuando los estudios han separado las regulaciones motivacionales los resultados indican que se produce una relación positiva entre el clima de implicación en la tarea y las regulaciones autónomas y una relación negativa con las regulaciones controladas (p.e., Almagro et al., 2009; Monteiro et al., 2014; Newton y Duda, 1999; Petherick y Weigand, 2002; Solmon, 1996; Wallhead y Ntoumanis, 2004; Younes, Ciccomascolo y Shim, 2013)

Por el contrario, el clima de implicación en el ego muestra una relación negativa con la motivación autodeterminada (p.e., López-Walle et al., 2011; Álvarez et al., 2009; Standage et al., 2003a, 2003b). Los estudios indican que se produce una relación negativa entre el clima de implicación en el ego y las regulaciones más autónomas (p.e., Newton y Duda, 1999) y una relación positiva con las regulaciones controladas (p.e., Almagro et al., 2009; Monteiro et al., 2014; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007; Petherick y Weigand, 2002; Younes et al., 2013).

Veamos a continuación cuales son las relaciones que se establecen entre los climas motivacionales y los tipos de motivación.

Ames (1992a), sugiere que los climas que facilitan o promueven la cooperación favorecen que los participantes disfruten más y que perciban la actividad como más interesante. Ames también defiende que la rivalidad entre los sujetos puede socavar su motivación intrínseca hacia la actividad. En definitiva que los climas de implicación en la tarea promueven la motivación intrínseca, y los climas de implicación en el ego pueden dificultarla.

Goudas y Biddle (1994), en un estudio en el que participaron 254 estudiantes ingleses de educación física (154 chicos y 100 chicas) con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, utilizaron el Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y el Rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ, por sus siglas en inglés, *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire*; Papaioannou, 1994) y el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, por sus siglas en inglés, *Intrinsic Motivation Inventory*; Ryan, 1982). Los autores comprobaron que el clima de implicación a la tarea era el mejor predictor de la motivación intrínseca. Estos autores no encontraron relación entre la motivación intrínseca y el clima de implicación al ego.

Años más tarde, Cury et al. (1996) realizaron una investigación con 700 estudiantes francesas de secundaria practicantes de educación física, cuyas edad media era de 14.5 años ( $DT = 0.7$ ). Para evaluar el clima motivacional, utilizaron la Escala de Clima Motivacional

Percibido (PMCS, Goudas y Biddle, 1994) mientras que para valorar la motivación, usaron la versión francesa del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, Cury, Famose y Sarrazin, 1994). Estos autores encontraron que el clima de implicación en la tarea fue predictor positivo de la motivación intrínseca, mientras que el clima de implicación al ego fue un predictor negativo.

Solmon (1996) en un estudio en el que participaron 109 estudiantes (53 chicas y 56 chicos) con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, utilizando el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ, Walling et al., 1993) estudió las relaciones entre clima motivacional, motivación y la persistencia. Solmon encontró que los climas de implicación en la tarea, además de relacionar positivamente con la motivación intrínseca, contribuían a la creencia que el esfuerzo lleva al éxito.

En un estudio posterior, Goudas (1998), con una muestra de 100 jugadores de baloncesto griegos con una edad media de 15.8 años ( $DT = 3.0$ ), utilizando el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ, Walling et al., 1993) y el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, McAuley et al., 1989, Ryan, 1982) analizó las relaciones entre el clima motivacional y la motivación intrínseca. Encontró que el clima de implicación a la tarea, predecía la motivación intrínseca de manera positiva, mientras que el clima implicación al ego no tenía ningún tipo de relación.

Newton y Duda (1999), en otra investigación con una muestra de 385 jugadoras de voleibol de 35 equipos, con una edad media de



15.16 años ( $DT = 1.72$ ) analizaron las relaciones entre el clima motivacional y la motivación intrínseca. Utilizaron el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2, Newton y Duda, 1998) y el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, Ryan, 1982). Los resultados muestran que la percepción de un clima de implicación a la tarea predecía una mayor diversión y esfuerzo, mientras que el clima de implicación al ego se relacionaba de forma negativa con la motivación intrínseca.

Por su parte, Ntoumanis (2002, 2005), analizó las relaciones entre clima motivacional y los tipos de motivación que perciben los estudiantes. En un primer estudio en 2002, utilizó una muestra formada por 428 alumnos de instituto que realizaban educación física con una edad media de 14.84 años ( $DT = 0.52$ ). Utilizó el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton et al., 2000) y el Cuestionario de Regulaciones Motivacionales (SRQ, Goudas, Biddle y Fox, 1994) adaptándolo a la educación física. Los resultados demostraron que existía diferencia en los climas percibidos entre los sujetos con un perfil más autodeterminado, siendo los sujetos que tenían una mayor autodeterminación, los que percibían un mayor clima de implicación a la tarea. En su segundo estudio, realizado en 2005 utilizando una muestra de 460 estudiantes de educación física (145 chicas y 315 chicos), utilizando los mismos cuestionarios, comprobó que los aspectos relacionados con un clima de implicación a la tarea (aprendizaje cooperativo, mejora personal...) se relacionaban positivamente y de forma significativa con la motivación intrínseca,

identificada e introyectada. Por el contrario, esa relación era negativa con la regulación externa y con la no motivación.

En la línea de estos estudios, encontramos la investigación de Standage et al. (2003a; 2003b), donde participaron 328 estudiantes de secundaria de educación física (160 chicos, 138 chicas y 30 sujetos que no especificaron el genero), con una edad media de 13.56 años ( $DT = 0.59$ ). Para medir el clima motivacional utilizaron la Escala del Clima Motivacional Percibido (EPCM, por sus siglas en francés, L' Echelle de Perception du Climat Motivational; Biddle et al., 1995) y las regulaciones motivacionales con la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995). Los resultados demostraron que el clima de implicación a la tarea se relaciona positivamente con mayores niveles de autodeterminación, mientras que el clima de implicación en el ego se relaciona negativamente.

Otro ejemplo lo podemos encontrar en la investigación realizada por Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004), con una muestra de 265 jugadores ingleses de fútbol y críquet con una edad media de 16.44 años ( $DT = 1.32$ ). Utilizando el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton et al., 2000) y el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, McAuley et al., 1989), descubrieron que aspectos relacionados con el comportamiento del entrenador llevaban a la satisfacción de las necesidades de sus deportistas, facilitando así la aparición de mayores niveles de autodeterminación.

Aunque se han realizado pocas investigaciones con intervención, encontramos la de Wallhead y Ntoumanis (2004), con una muestra de 51 chicos con una edad media de 14.3 años, utilizando el Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y el Rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ, Papaioannou, 1995) y el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, Ryan, 1982), llevaron a cabo un trabajo de corte experimental en el que modificaron el clima creado por los profesores en las clases de educación física y comprobaron su efecto en el tipo de motivación de los participantes en las clases de educación física. En sus resultados, se observó que el grupo experimental ( $n = 25$ ), con el que se habían desarrollado estrategias para optimizar la percepción de un clima de implicación a la tarea, poseía mayores valores en la motivación intrínseca que el grupo control ( $n = 26$ ).

Otro estudio, es el realizado por Petherick y Weigand (2002) con una muestra de 177 nadadores ingleses (79 chicas y 59 chicos, el resto no indicó el género) con un rango de edad entre 11 y 19 años. Estos autores utilizaron el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ, Seifriz et al., 1992) y la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pellétier et al, 1995). Los resultados muestran que la percepción de un clima de implicación en la tarea actuó como un predictor positivo de la motivación intrínseca, mientras que la percepción de un clima de implicación en el ego emergió como un predictor positivo de las conductas externamente reguladas (regulación introyectada, regulación externa y no motivación).

Cox y Williams (2008) en un estudio realizado con 518 estudiantes americanos de educación física (225 chicos y 289 chicas, el resto no indico el genero) con una edad media de 11.38 años ( $DT = 0.68$ ) valoraron el clima motivacional utilizando la Escala de Clima Motivacional Percibido (PMCS, Biddle et al., 1995) y las regulaciones motivacionales con el Cuestionario de Regulaciones Motivacionales Académicas (SRQ-A, Ryan y Connell, 1989). Los resultados encontrados indican que la percepción de un clima maestría predecía positivamente la motivación autodeterminada.

Almagro et al. (2009) en un estudio con 248 jugadores de fútbol y baloncesto (20 chicas y 228 chicos) con una edad media de 14.56 años ( $DT = .95$ ), estudiaron la relación entre los climas motivacionales y las regulaciones motivacionales. Los autores utilizaron la versión castellana del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Balaguer, Mayo, Atienza y Duda, 1997) y la versión castellana de la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Núñez, Martín-Albo, Navarro y González, 2006). Los resultados demostraron que el clima de implicación en la tarea se asociaba positivamente con la motivación intrínseca y con la regulación identificada e introyectada. Mientras que el clima de implicación en el ego se relacionaba positivamente con la regulación externa y la no motivación.

Más recientemente, López-Walle et al. (2011) han realizado un estudio con una muestra de 651 deportistas juveniles mexicanos (330 chicas y 321 chicos) con una edad media de 13.99 años ( $DT = 1.88$ ).

Estudiaron las relaciones entre el clima motivacional y las regulaciones motivacionales. La muestra representaba numerosos deportes, como por ejemplo boxeo, ciclismo, esgrima, judo, karate y natación. Los autores utilizaron la versión castellana del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Balaguer et al., 1997) y la versión castellana de la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Balaguer, Castillo y Duda, 2007). Los resultados demostraron que el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego se asociaban respectivamente de forma positiva y negativa con la motivación autodeterminada.

Jõesaar, Hein, Hagger (2012) en un estudio realizado con una muestra de 362 deportistas (252 chicos y 110 chicas) con una edad media de 13.10 años ( $DT = 2.08$ ) que practicaban deportes individuales (p.e., natación, bádminton) y deportes colectivos (p.e., baloncesto, fútbol y voleibol) estudiaron las relaciones entre el clima motivacional, las regulaciones motivacionales y la percepción de autonomía de los deportistas. En esta investigación se utilizaron el Cuestionario del Clima Motivacional de los Iguales en el Deporte (PeerMCYSQ, por sus siglas en inglés, Ntoumanis y Vazou, 2005), la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995) y una forma corta del Cuestionario de Clima en el Deporte (Hagger et al. , 2007). Los resultados obtenidos corroboran que los deportistas que percibían un clima de implicación en la tarea y de apoyo a la autonomía, también informaban de una mayor motivación intrínseca.

Ahmadi, Namazizadeh y Mokhtari (2012) con una muestra de 255 deportistas varones que practicaban diferentes deportes (p.e., baloncesto, voleibol, balonmano y especialmente fútbol) con una edad media de 12.86 años ( $DT = 0.97$ ) estudiaron las relaciones entre el clima motivacional, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada. Los autores utilizaron la Escala de Clima Motivacional para Jóvenes Deportistas (MCSYS, por sus siglas en inglés, *Motivational Climate Sport Youth Scale*; Smith, Cumming y Smoll, 2008) y el Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6, Lonsdale et al., 2008). Encontraron que el clima de implicación en la tarea relacionaba negativamente con la regulación externa y la no motivación, mientras que relacionaba positivamente con la regulación más autodeterminada (regulación intrínseca, regulación introyectada y regulación identificada). El clima de implicación al ego se relacionaba negativamente con la motivación intrínseca y la regulación identificada, mientras que se relacionó positivamente con la motivación más extrínseca (no motivación, regulación externa y regulación introyectada)

En otro estudio, Younes et al. (2013) con una muestra de 107 mujeres que practicaban diferentes deportes (p.e., fútbol, voleibol, baloncesto, tenis de mesa, natación, atletismo), con un rango de edad entre 10 y 25 años, estudiaron las relaciones entre el clima motivacional y los tipos de motivación. Los autores utilizaron el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton et al., 2000) y la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995). Los resultados encontrados

demuestran que el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego fueron predictores de la motivación. La motivación intrínseca se asocia positivamente con el clima de implicación en la tarea, mientras que la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) se asocian positivamente con el clima de implicación en el ego.

Recientemente, Monteiro et al. (2014) en una investigación con una muestra de 460 jugadores de fútbol, con una edad media de 17.42 años ( $DT = 4.37$ ) estudiaron las relaciones entre el clima motivacional y las regulaciones motivacionales. Los jugadores tenían un nivel competitivo medio a nivel nacional. Los autores utilizaron la Escala de Clima Motivacional para Jóvenes Deportistas (MCSYS; Smith et al., 2008) y el Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6, Lonsdale et al., 2008). Los resultados obtenidos muestran que un clima motivacional de implicación en la tarea tiene un mayor efecto positivo sobre la motivación autónoma, que a su vez tiene un efecto positivo con la percepción de esfuerzo de los deportistas. Por otro lado el clima motivacional de implicación en el ego tuvo un efecto positivo sobre la motivación controlada.

En nuestro país también se han llevado a cabo diversos trabajos que relacionan los climas motivacionales y la motivación intrínseca. Por ejemplo Cecchini et al. (2004), en un estudio con una muestra de 96 deportistas (48 chicos y 48 chicas) pertenecientes a clubes de atletismo de categoría cadete (edades comprendidas entre los 14 y los 16 años), utilizaron el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido

en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton y Duda, 1998), el Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ, por sus siglas en inglés, Perception of Success Questionnaire; Roberts y Balagué, 1989, 1991) y el Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD, Duda y Nicholls, 1992) en el que incluyeron medidas de clima motivacional, orientaciones de meta, y otras variables (p.e., diversión, esfuerzo, estados de ánimo). Los resultados informan que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con el clima de implicación a la tarea y con mayores niveles de esfuerzo y diversión. En un estudio posterior, Cecchini, González, Prado y Brustad (2005) con una muestra de 82 futbolistas varones españoles con una edad media de 15.1 años, encontrando resultados idénticos.

Más recientemente, Moreno, Cervelló y González-Cutre (2007) con una muestra de 413 deportistas (322 chicos y 91 chicas) que practicaban deportes individuales y colectivos, con una edad media de 13.74 ( $DT = 1.34$ ) estudiaron las relaciones entre el clima motivacional y las regulaciones motivacionales. Se utilizó la versión española del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Balaguer et al., 1997) y la versión traducida al castellano de la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Carratalá, 2003). De acuerdo con los resultados, el clima de implicación en el ego no poseía una relación significativa con ninguno de los componentes de la motivación intrínseca, pero si se relacionaba positiva y significativamente con la regulación identificada, introyectada y externa, y con la amotivación. Respecto al clima de implicación a la tarea, su relación fue positiva con todos los tipos de



motivación intrínseca y extrínseca, excepto con la no motivación, que no tuvo.

Moreno, Cervelló, Zomeño y Marín (2009) en un estudio con 819 estudiantes adolescentes en clases de educación física, con una edad media de 14.78 años ( $DT = 1.33$ ) se estudiaron las relaciones entre los climas motivacionales y las regulaciones motivacionales. En este estudio analizaron la relación del clima motivacional y la motivación autodeterminada sobre las razones del alumnado para ser disciplinado en las clases de educación física. Se utilizó la versión española del Cuestionario de la Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPEQ, Cervelló y Jiménez, 2001) y la versión española de la Escala de Motivación Deportiva (SMS, Núñez et al., 2006). Los resultados encontrados indican que el clima de implicación en la tarea se mostró como el mejor predictor de las regulaciones intrínseca identificada, e introyectada para ser disciplinado.

Álvarez et al., (2009) en un estudio con 370 jóvenes jugadores de fútbol con una edad media de 14.77 ( $DT = .72$ ) estudiaron el clima motivacional y las regulaciones motivacionales. Para evaluar las percepciones del clima motivacional creado por el entrenador, los participantes completaron la versión española (Balaguer et al., 1997) adaptada al fútbol (Balaguer et al., 2003) del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2; Newton et al., 2000). La motivación autodeterminada se evaluó con una versión castellana de la Escala de Motivación Deportiva (SMS; Pelletier et al.,

1995; Balaguer et al., 2007). Los autores encontraron que el clima de implicación en la tarea, fue un predictor positivo de la orientación a la maestría, mientras que el clima de implicación en el ego predecía positivamente la orientación de aproximación al resultado. A su vez, la orientación a la maestría actuaba como un predictor positivo de la motivación autodeterminada, mientras que las orientaciones de aproximación y de evitación del resultado lo hacían de forma negativa, señalando la importancia de la figura del entrenador.

En otro trabajo posterior, Balaguer et al., (2011) encontraron resultados parecidos, donde también las orientaciones actúan de puente entre los climas motivacionales y las regulaciones motivacionales. La muestra que utilizaron fue de 94 jugadoras de tenis españolas, con una edad media de edades 11,07 años ( $DT = .78$ ), consideradas en la elite de su grupo de edad en España. El clima motivacional percibido en el deporte se evaluó mediante la versión española adaptada al tenis del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMSCQ-2, Balaguer et al., 1997) y la regulaciones motivacionales se evaluaron con la versión castellana de la Escala de Motivación Deportiva (EMD, Balaguer et al., 2007). Los autores encontraron que la creación de climas de implicación en la tarea en estas primeras edades, favorece la calidad de la participación deportiva. Sin embargo, cuando el clima motivacional percibido es de implicación en el ego, las formas de regulación se encuentran en el extremo menos autodeterminado de la motivación extrínseca (la regulación introyectada y la regulación externa), siendo en este caso la orientación al ego, la que actúa como puente en estas relaciones.

En general, muchos de las investigaciones señaladas han analizado las relaciones entre el clima motivacional percibido y la motivación autodeterminada, lo que ha supuesto conectar a nivel empírico las teorías de la AGT y de la SDT. En términos generales podemos decir que un clima motivacional de implicación en la tarea tiende a asociarse con respuestas motivacionales adaptativas tales como la motivación autodeterminada. Por el contrario, se ha encontrado que la percepción de un clima implicación al ego lleva a consecuencias motivacionales poco adaptativas, asociándose con conductas reguladas externamente.

### **5.3. INVESTIGACIONES DESARROLLADAS QUE RELACIONAN CLIMA MOTIVACIONAL Y LA COHESIÓN**

El clima motivacional y la cohesión de un equipo deportivo han mostrado a lo largo de la literatura, ser dos variables con una clara influencia en la psicología del deporte. Estas dos variables han sido analizadas en busca de rendimiento y de la satisfacción de los deportistas, aspectos tan importantes que hacen necesario un mayor conocimiento de ambas en contextos deportivos. Diferentes autores postulan que dando énfasis a la cooperación entre los miembros de equipo, así como a la percepción de que todos en el equipo tienen un papel importante, se consigue mejorar la cohesión (Ames, 1992a, Balaguer et al., 2003; Newton et al., 2000).

Recordemos que los climas motivacionales de implicación en la tarea son aquellos donde los entrenadores valoran el esfuerzo, la progresión y además el entrenador fomenta la cooperación entre los miembros del equipo (Balaguer et al., 2002; Duda, 2001; Pensgaard y Roberts, 2000). Mientras que por otro lado, en el clima de implicación en el ego se castigan los errores, y se potencia la rivalidad entre los miembros del grupo, favoreciendo el menor disfrute con el ambiente deportivo (Balaguer, Duda, y Crespo, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000).

Naylor (1996) utilizó una muestra de 801 deportistas que practicaban deportes extraescolares (p.e., baloncesto, voleibol, softball y beisbol) con una edad comprendida entre los 18 y 22 años. Utilizó el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ) y el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ). Los resultados señalan la existencia de una relación positiva entre la orientación a la tarea y el clima de implicación en la tarea y la percepción de mayor cohesión entre los sujetos.

En relación al clima motivacional percibido, Chi y Lu (1995) con una muestra de 131 jugadores de béisbol taiwaneses (con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años), encontraron una asociación positiva entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y mayores niveles de cohesión a la tarea, así como una relación negativa entre un clima de implicación en el ego y la cohesión, tanto social como de tarea.

En otro estudio, Pardo y Mayo (1999) analizaron las relaciones entre el clima motivacional y la cohesión con una muestra de 129 jugadores de elite de balonmano (64 hombres y 65 mujeres de alto nivel competitivo). Para valorar el clima motivacional, utilizaron la adaptación al balonmano que realizada por Balaguer et al., (1997) del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton y Duda, 1993), y el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985). Los resultados encontrados indican que el clima motivacional de implicación en la tarea predice de forma positiva y significativa tanto la cohesión social como la cohesión tarea, mientras que el clima de implicación en el ego, se relaciona negativamente con ambas dimensiones.

Hay otros trabajos que han relacionado el clima motivacional con la necesidad básica de *relacionarse con los demás*, dimensión de la SDT que tiene similitudes conceptuales con la cohesión. Así, Sarrazin et al. (2002) corroboraron que el clima implicación en la tarea tenia capacidad de predecir la satisfacción de la necesidad de relacionarse, mientras que el clima de implicación en el ego no tenia ninguna relación con esta variable. Resultados parecidos fueron encontrados por Ntoumanis (2005), Reinboth y Duda (2006) y por Standage y cols (2003a, 2003b).

Balaguer et al. (2003), estudiaron las relaciones que se establecen entre el clima motivacional y la cohesión en un estudio que realizaron con 140 jugadores de fútbol de las categorías infantil y cadete con una edad media de 15.05 años ( $DT = .49$ ). Se les administraron las

versiones españolas del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Balaguer et al., 1997) y el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Balaguer et al., 2003). Las percepciones del clima motivacional actuaron como buenos predictores de la cohesión, pero principalmente cuando se creaban un clima de implicación en la tarea los jugadores notaban que en sus equipos había mayor cohesión tanto social como de tarea, mientras que cuando el clima percibido era de implicación en el ego, las relaciones que se establecían con ambas dimensiones de la cohesión eran negativas.

En una investigación posterior, Balaguer et al. (2004), analizaron las relaciones entre la cohesión y el clima motivacional percibido en una muestra de 157 jugadores de fútbol con una edad media de 13.09 años ( $DT = .49$ ). Se les administro la versión española del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido-2 (PMCSQ-2, Balaguer et al., 1997) y el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985). Los resultados encontrados fueron en la misma línea que los expuestos anteriormente, puesto que el clima de implicación en la tarea estuvo relacionado positivamente con la cohesión a la tarea y con la cohesión social. Por otra parte el clima de implicación en el ego estuvo negativamente relacionado con estas variables.

Heuzé, Sarrazin et al. (2006) analizaron las relaciones entre el clima motivacional y la cohesión con una muestra de 114 jugadores de baloncesto y balonmano con una edad media de 23.74 años. Se les administro la Escala del Clima Motivacional Percibido (EPCM; Biddle et al., 1995; Cury et al., 1996) que es una versión francesa de las primeras versiones del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ, Seifriz et al., 1992; Walling et al., 1993) y el Cuestionario del Ambiente de Grupo (QAG, Heuze y Fontayne, 2002), que es una versión francesa del Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985). Los autores encontraron que la percepción de un alto clima de implicación en el ego y bajo en el clima de implicación en la tarea se relacionaba con una baja cohesión tarea. Mientras que una alta puntuación en el clima de implicación en la tarea y baja en el clima de implicación en el ego, predecía una alta cohesión tarea y una alta eficacia colectiva. Por lo tanto las percepciones de implicación en la tarea predecían la integración en la cohesión tarea, mientras que una percepción de un clima de implicación en el ego, predijo negativamente la cohesión social.

García Calvo et al. (2008) con una muestra compuesta por 492 jugadores de fútbol de género masculino, y con edades una edad media de 15.3 años ( $DT = 1.6$ ) analizaron las relaciones entre el clima motivacional percibido y la cohesión. Los jugadores cumplimentaron el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton et al., 2000), una versión adaptada al castellano de la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995)

y el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985). Los resultados muestran que existe una relación positiva entre la orientación a la tarea y el clima de implicación en la tarea, y la motivación intrínseca (mayor autodeterminación), asociándose estas variables con mayores niveles de cohesión grupal. Por el contrario, la orientación al ego y el clima de implicación en el ego, así como la motivación extrínseca y la desmotivación, se relacionan negativamente con la cohesión grupal.

Picazo, Zornoza y Peiró (2009) analizaron el clima motivacional y la cohesión con una muestra de 340 jugadores de una liga interna, donde la media de edad fue de 31 años y el 32% de la muestra eran mujeres, utilizando en la investigación el Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton y Duda, 1993) y Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Widmeyer et al., 1985). Los resultados muestran que la creación de climas de implicación en la tarea aumentan la cohesión de tarea a lo largo del tiempo. Es decir, a medida que el equipo percibe que hay mayor participación y más interacción cooperativa orientada a mejorar los resultados, mayor es el desarrollo de la cohesión de tarea, el equipo está más implicado y motivado para conseguir sus objetivos.

Por otra parte, Horn, Bryd, Martin y Young (2012) con una muestra de 351 deportistas adolescentes (163 chicos y 188 chicas) con una edad media d 16.35 años ( $DT = 0.55$ ) que practicaban deportes de equipo (p.e., baloncesto, voleibol, fútbol, la crosse, softball, beisbol y hockey) analizaron las relaciones entre el clima motivacional



percibido y la cohesión a través del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton et al., 2000) y el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985). Los resultados indicaron un enlace principal entre el clima de implicación en la tarea y altos niveles de cohesión del grupo, pero también había relaciones positivas con el clima de implicación en el ego. Los resultados obtenidos revelaron que un clima de implicación en la tarea está más fuertemente relacionada con altos niveles de cohesión del equipo. Sin embargo, observamos que los elementos de un clima de implicación en el ego también se asociaban positivamente con altos niveles de cohesión del equipo, siempre que fueran acompañados de componentes de un alto clima de implicación a la tarea.

En otra investigación, Leo et al. (2013) con una muestra de 377 jugadores de fútbol de género masculino y con una edad media de 24.51 años ( $DT = 3.73$ ) analizaron las relaciones entre el clima motivacional y la cohesión. Los participantes pertenecían a los 20 equipos semiprofesionales que jugaban en el grupo XIV de la Liga Nacional Española de Tercera División cumplieron los cuestionarios de Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMSCQ-2, Newton y Duda, 1993; Balaguer et al., 1997) y el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985; García Calvo, 2006). Los resultados informaron que el clima motivacional de implicación en la tarea se relaciona de forma positiva y significativa con todos los factores de la cohesión, teniendo valores más elevados las correlaciones con los dos factores de tarea. Por

contra, el clima motivacional de implicación en el ego sólo presenta correlaciones significativas y negativas con atracción individual al grupo tarea.

En esta misma línea podemos encontrar la investigación de Leo et al. (2014) que con una muestra de 203 jugadores de fútbol de género masculino, con un edad media de 24.71 años ( $DT = 3.68$ ) analizaron las relaciones entre el clima motivacional y la cohesión. Los participantes pertenecían a equipos semiprofesionales que jugaban en el grupo XIV de la Liga Nacional de Tercera División. Para valora el clima motivacional percibido del entrenador se utilizó la adaptación al castellano del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMSCQ-2, Newton y Duda, 1993; Balaguer et al., 1997) y para valorar la cohesión se empleó una adaptación en castellano del Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985; García Calvo, 2006). Los resultados informaron que la percepción del clima motivacional de implicación en la tarea predice de forma positiva y significativa tanto la cohesión social como tarea, mientras que la percepción del clima motivacional de implicación en el ego presenta una predicción negativa sobre la cohesión social, y establece una relación negativa con la integración grupal a la tarea, pero no con la atracción individual al grupo tarea.

Una investigación muy importante para nuestro estudio y que es la única que hasta la fecha haya utilizado el Cuestionario de cohesión para Jóvenes (YSEQ), es el trabajo de Eys et al. (2013). El estudio de Eys y colaboradores se realizó con una muestra de 997 deportistas

(532 niñas y 465 niños) con una edad media de 15.26 años ( $DT = 1.20$ ) que practicaban deportes de equipo (p.e., baloncesto y fútbol) y deportes individuales (p.e., lucha libre y esquí). Se les administraron la Escala de Clima Motivacional para Jóvenes Deportistas (MCSYS; Smith et al., 2008) y el Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ; Eys et al., 2009a). Los resultados muestran relaciones positivas entre la percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea y la cohesión tarea y cohesión social, mientras que el clima motivacional de implicación en el ego se relacionó negativamente con la cohesión tarea. Los análisis sugirieron que las personas que perciben un clima de implicación en la tarea bajo y un clima de implicación en el ego alto, perciben sus equipos están menos cohesionados.

Como hemos podido observar, el clima motivacional de implicación en la tarea se relaciona de forma positiva y significativa con la cohesión tiene implicaciones positivas para la cohesión.

Por contra, el clima motivacional de implicación en el ego presenta una correlación negativa con la cohesión, aunque estos resultados no son tan consistentes como los tenidos con el clima de implicación en la tarea.

#### **5.4. INVESTIGACIONES DERARROLLADAS QUE RELACIONAN LA MOTIVACION AUTODETERMINADA Y LA COHESIÓN**

Pocos trabajos son los que relacionan empíricamente la cohesión grupal con los tipos de motivación.

Entre estos trabajos podemos encontrar los llevados a cabo por Sarrazin et al. (2002) y Allen (2003), en los que queda comprobada la importancia de la afiliación y unión con los compañeros para determinar motivos más intrínsecos y por tanto más autodeterminados.

Por su parte, Losier y Vallerand (1995) con una muestra de 145 jugadores de hockey, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Pusieron a prueba un nuevo instrumento que considera y estima la calidad obtenida de las relaciones interpersonales en el deporte, este instrumento era la Escala de Relaciones Interpersonales en el Deporte (ERIS, por sus siglas en francés; *Relations Interpersonnelles dans les Sports*; Losier y Valllerand, 1995), que permite la medida de la percepción del jugador según la calidad de sus relaciones con los compañeros del equipo y su entrenador. Los autores encontraron que los deportistas con mayores niveles de autodeterminación, eran los que mejores relaciones personales tenían con su entrenador y sus compañeros de equipo.

Uno de los pocos trabajos que han relacionado de manera explícita algún constructo de la teoría de la autodeterminación y la cohesión deportiva, ha sido el llevado a cabo por Allen (2006). La muestra del estudio de Allen, fueron 259 estudiantes universitarios

participantes en diferentes modalidades deportivas, con una edad media de 20.43 ( $DT = 2.76$ ), que completaron el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Widmeyer et al., 1985), y la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995). Los resultados obtenidos muestran que la cohesión se relacionaba positivamente con los mayores niveles de autodeterminación (los tres factores de la motivación intrínseca y la regulación identificada), mientras que esta relación era negativa con la no motivación y la regulación externa.

En otro estudio, Weiss y Smith, (2002), encontraron una relación positiva entre la satisfacción con las relaciones sociales establecidas en el contexto en el que se encuentra el deportista con su percepción sobre sí encaja adecuadamente en dicho contexto, y los aspectos motivacionales intrínsecos como son la diversión, el esfuerzo o la propia motivación intrínseca.

En esta misma línea, Hollembeak y Amorose (2005) con una muestra de 280 deportistas universitarios que practicaban diferentes deportes (p.e., fútbol, tenis, gimnasia, softball, voleibol, baloncesto, atletismo, golf, beisbol, natación) con una edad media de 19.73 años ( $DT = 1.36$ ) analizaron los tipos de motivación y la cohesión. Utilizaron la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995) y la Escala de Sentimientos de Relación (FRS, por sus siglas en inglés, Feelings of Relatedness Scale; Richer y Vallerand, 1998). Los resultados demuestran la importancia que tienen tanto las relaciones sociales como la percepción de encajar adecuadamente en un contexto, ya que todo ello mejora la motivación intrínseca;

asimismo se enfatiza la importancia que en todo ello tiene el entrenador.

García Calvo et al. (2008) en un estudio con 492 jugadores de fútbol de edades comprendidas entre 13 y 19 años, es decir categorías infantil, cadete y juvenil ( $M = 15.3$ ;  $DT = 1.6$ ) analizaron los tipos de motivación y la cohesión. Para valorar el clima utilizaron una adaptación en castellano del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton et al., 2000). Para valorar las distintas posibilidades de motivación de los deportistas, se utilizó una versión adaptada al castellano de la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995). Para valorar el nivel de relación que tenían los deportistas respecto al grupo al que pertenecían, utilizaron una adaptación en castellano del Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron, et al., 1985). Los autores encontraron que existe una relación importante entre la motivación intrínseca (mayor autodeterminación) con mayores niveles de cohesión grupal, por el contrario la motivación extrínseca y la desmotivación se relaciona negativamente con la cohesión grupal.

En otro estudio, Amorose, Anderson-Butcher y Iachini (2009) con una muestra de 140 jugadoras de voleibol femenino con una edad media de 15.72 años ( $DT = 1.16$ ) encontraron que sólo las dimensiones sociales de la cohesión tuvieron un efecto indirecto en la motivación intrínseca.

Por otro lado, Blanchard et al (2009) en un estudio con 207 jugadores de baloncesto (76 chicas y 122 chicos, 9 jugadores no indicaron el genero) con una edad media de 18 años ( $DT = 1.17$ ) estudiaron las relaciones entre la cohesión, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación. Para valorar la cohesión grupal utilizaron el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985) y para la motivación la Escala de Motivación en el Deporte (SMS, Pelletier et al., 1995; Vallerand y O'Connor, 1991). Los autores encontraron que la cohesión (dimensión de Integración Grupal hacia la Tarea) y la motivación autodeterminada se relacionaban positivamente.

En un estudio más reciente, Leo et al. (2011a) con una muestra de 300 jugadores de fútbol de genero masculino y femenino de categoría infantil, con una edad media de 13.67 años, analizaron la cohesión y el compromiso en el deporte. Utilizaron el Cuestionario de Entorno de Equipo (GEQ, Carron et al., 1985) y el Cuestionario de Compromiso en el Deporte (SCQ, por sus siglas en inglés, *Sport Commitment Questionnaire*; Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt y Keeler, 1993). Los resultados que encontraron demuestran que los niveles de cohesión social y tarea, están relacionadas de forma positiva con factores del compromiso y de diversión que fomentan la práctica deportiva. Cuantos mayores sean los niveles de cohesión social mayor será el compromiso y la diversión mostrada por los jugadores y, cuantos mayores sean los niveles de cohesión a la tarea, mayor será la implicación y las inversiones personales manifestadas por los jóvenes futbolistas.

Cabe señalar que Widmeyer et al. (2002), defendieron la relación entre la motivación y la cohesión es reciproca, ya que la cohesión puede ayudar a la aparición de una motivación mas intrínseca, pero también poseer mayores niveles de autodeterminación va a facilitar la búsqueda de relaciones sociales.



# PARTE EMPÍRICA



## **CAPÍTULO 6**

### **METODOLOGÍA**

---



## **METODOLOGÍA**

---

*“Si no conozco una cosa, la investigaré”*

*Louis Pasteur*

### **6.1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para la elaboración del presente trabajo de investigación. En primer lugar, se plantean los objetivos propuestos y las hipótesis de trabajo a contrastar. En segundo término, se describen las características de la muestra de este estudio. En tercer lugar se presentan los procedimientos de recogida de la información. En cuarto lugar, se definen las variables utilizadas en dicho estudio y se describen los instrumentos empleados para su evaluación. Y en último lugar, se incluyen los análisis estadísticos realizados para el contraste de las hipótesis planteadas en el trabajo.

## **6.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.2.1. OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de la presente investigación consiste en estudiar desde los planteamientos de la Teoría de las Metas de Logro (AGT; Nicholls, 1984a, 1989), la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 1985a, 1991, 2000; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000a; 2002) y el modelo de desarrollo de la Cohesión (Carron, 1982, 1984, 1988, 1991), las inter-relaciones entre los factores sociales (climas motivacionales de implicación en la tarea, de implicación en el ego), las formas de motivación (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación) y los tipos de cohesión (cohesión tarea y cohesión social) en los jóvenes jugadores de fútbol de las categorías alevín e infantil.

### **6.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Describir las distintas variables objeto de estudio: clima motivacional percibido (climas motivacionales de implicación en la tarea, de implicación en el ego), las formas de motivación (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación), y los tipos de cohesión (cohesión tarea y cohesión social); así como explorar las diferencias por escuelas en las distintas variables objeto de estudio. Asimismo, se explorarán la existencia de diferencias en las variables de estudio en las categorías estudiadas (alevín e infantil).

2. Analizar las interrelaciones entre las distintas variables estudiadas: clima motivacional percibido (clima motivacional de implicación en la tarea y clima motivacional de implicación en el ego), formas de motivación (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación), y la cohesión (cohesión de tarea y cohesión social).
3. Poner a prueba un modelo de relaciones de predicción entre los factores sociales (climas de implicación en la tarea y en el ego), la motivación (motivación autónoma, motivación controlada y la no motivación, y la cohesión (cohesión tarea y cohesión social) siguiendo la secuencia Clima → Motivación autónoma, controlada y no motivación → Cohesión. Por último, examinar los efectos del clima motivacional sobre la cohesión a través de las formas de motivación.

### **6.2.3. HIPÓTESIS**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y partiendo de los marcos teóricos de referencia, así como sobre la base de los estudios previos realizados, se formulan 17 hipótesis de trabajo, las 11 primeras relacionadas con el segundo objetivo y las 6 últimas con el tercer objetivo.

Hipótesis 1. La percepción de un clima de implicación en la tarea estará positivamente relacionada con la cohesión de tarea y con la cohesión social.

Hipótesis 2. La percepción de un clima de implicación en el ego estará negativamente relacionada con la cohesión de tarea y con la cohesión social.

Hipótesis 3. La percepción de un clima de implicación en la tarea estará positivamente relacionada con la motivación autónoma.

Hipótesis 4. La percepción de un clima de implicación en el ego estará negativamente relacionada con la motivación autónoma.

Hipótesis 5. La percepción de un clima de implicación en la tarea estará negativamente relacionada con la motivación controlada.

Hipótesis 6. La percepción de un clima de implicación en el ego estará positivamente relacionada con la motivación controlada.

Hipótesis 7. La percepción de un clima de implicación en la tarea estará negativamente relacionada con la no motivación.

Hipótesis 8. La percepción de un clima de implicación en el ego estará positivamente relacionada con la no motivación.



Hipótesis 9. La motivación autónoma se relacionará positivamente con la cohesión de tarea y con la cohesión social.

Hipótesis 10. La motivación controlada se relacionará negativamente con la cohesión tarea y la cohesión social.

Hipótesis 11. La no motivación se relacionará negativamente con la cohesión tarea y la cohesión social.

Hipótesis 12. El clima de implicación en la tarea predecirá positivamente la motivación autónoma y negativamente la motivación controlada y la no motivación.

Hipótesis 13. El clima de implicación en el ego predecirá negativamente la motivación autónoma y positivamente la motivación controlada y la no motivación.

Hipótesis 14: La motivación autónoma predecirá positivamente la cohesión de tarea y la cohesión social.

Hipótesis 15: La motivación controlada y la no motivación predecirán negativamente tanto la cohesión de tarea como la cohesión social.

Hipótesis 16: La percepción de un clima de implicación a la tarea se relacionará indirectamente con la cohesión tarea y cohesión social a través de la motivación autónoma.

Hipótesis 17: La percepción de un clima de implicación en el ego se relacionara indirectamente con la cohesión tarea y cohesión social a través de la motivación controlada y la no motivación.

### 6.3. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS: PARTICIPANTES

La muestra objeto de estudio está compuesta de futbolistas alevines e infantiles pertenecientes a la Federación Valenciana de Fútbol. Del universo de futbolistas alevines y cadetes se extrajo la muestra por un procedimiento aleatorio, estratificado y proporcional, para determinar los clubes, con sus correspondientes equipos, que formarán parte de nuestro estudio.

La muestra final, analizada en el presente trabajo de investigación, está compuesta por 809 futbolistas, pertenecientes a 12 escuelas de fútbol base de la Federación Valenciana de Fútbol<sup>1</sup>. En el Gráfico 2, podemos ver la distribución de los futbolistas según la provincia a la que pertenecen: Valencia el 81% (n = 652) y Castellón el 19% (n = 157).

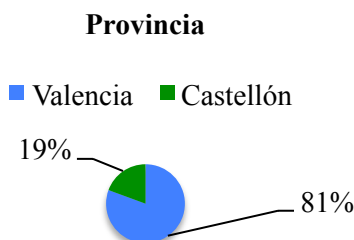


Gráfico 2. Porcentaje de participantes por cada provincia

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte del proyecto *Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity*. Entidad financiadora: 7TH Framework Programme - HEALTH - 2007 - B. Entidades participantes: University of Birmingham, Universitetet i Bergen, Universitat de València, Université Joseph Fourier Grenoble, Panepistimio Tesalias, Norwegian School of Sport Sciences, York St. John University, Universitat Autònoma de Barcelona. Duración: 04/2009 a 09/2013. Coordinadora Internacional: Joan L. Duda (University of Birmingham, UK). Coordinadora en España: Profesora Isabel Balaguer Solá.

La distribución por categorías (alevín n = 391, e infantil n = 418) y escuelas de fútbol aparecen en el Gráfico 3 y Gráfico 4 respectivamente.

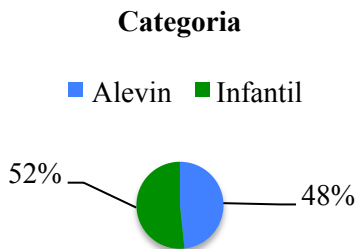


Gráfico 3. Porcentaje de participantes por cada categoría

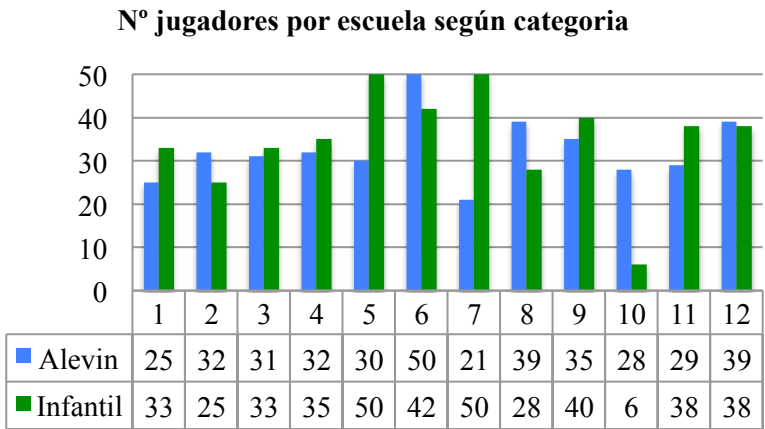


Gráfico 4. Número de futbolistas alevines e infantiles por escuela

En cuanto a la edad de los participantes, estaba comprendida entre los 9 y los 13 años ( $M$  edad = 11.49;  $DT$  = 1.16) (véase Tabla 6 y Gráfico 5).

Tabla 8.  
*Distribución de frecuencias de la variable: Edad de los sujetos*

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
9	15	1.9	1.9	1.9
10	180	22.2	22.3	24.1
11	225	27.8	27.8	52
12	173	21.4	21.4	73.4
13	215	26.6	26.6	100
Total	808	99.9	100	

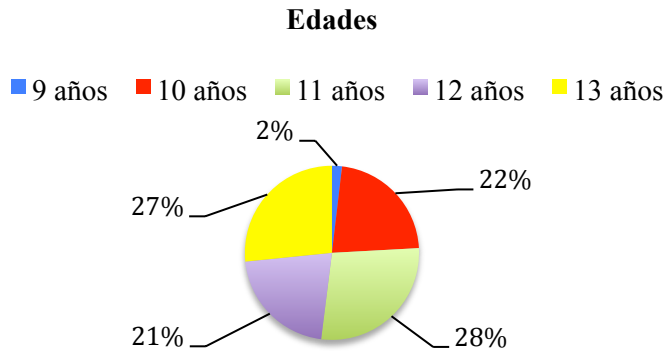
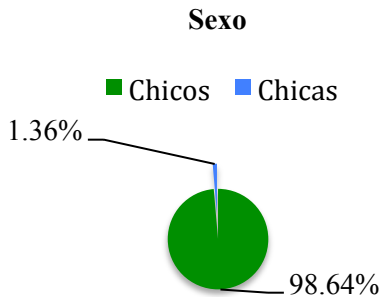


Gráfico 5. Porcentaje de participantes en función de la edad

De los 809 participantes, encontramos a 11 participantes de sexo femenino (3 jugadoras distribuidas en los diferentes equipos y 8 jugadoras formando parte de un equipo femenino), por lo que la muestra final quedo formada con 11 jugadoras (1.36%) y 798 jugadores (98.64%) (ver Gráfico 6).



*Gráfico 6. Porcentaje de participantes según el sexo*

Como se puede ver en la Tabla 9, el número de equipos es de 59, con un total de 34 equipos alevines y 25 equipos infantiles. Aunque sea mayor el número de equipos alevines que de infantiles, el número de jugadores es mayor en infantiles ya que éstos juegan fútbol 11 a diferencia de los alevines que juegan fútbol 8. El equipo que más jugadores aporta es el 29 ( $n = 22$ ) y el que menos jugadores aporta es el equipo 48 ( $n = 6$ ) (véase Gráfico 7).

Tabla 9.

*Distribución de frecuencias de la variable: Categoría*

Categoría	Nº Equipos	Jugadores	%
Alevines	34	391	48
Infantiles	25	418	52

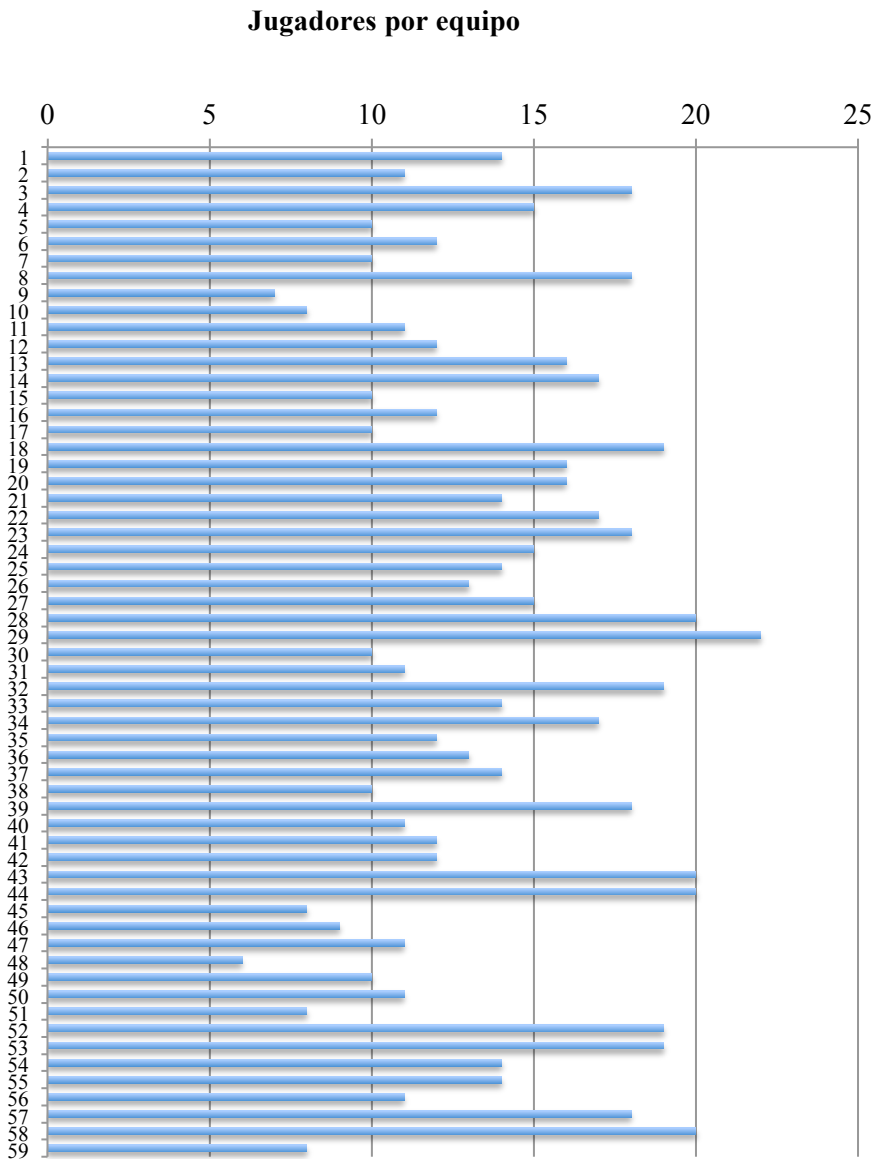


Gráfico 7. Número de jugadores por equipo

Otros datos sociodemográficos para la descripción de la muestra recogidos en el cuestionario fueron la nacionalidad, el número de temporadas que llevaban en la misma escuela y el número de horas de entrenamiento semanal.

Se obtuvo una muestra perteneciente a 25 países, destacando sobre todo España ( $n = 748$ ) y en menor medida y por orden de mayor a menor jugadores: Colombia ( $n = 11$ ), Marruecos ( $n = 10$ ), Ecuador ( $n = 6$ ), Argentina ( $n = 5$ ), Ucrania ( $n = 3$ ), Bulgaria, Bolivia, Venezuela, China, Alemania y Uruguay ( $n = 2$ ) y Armenia, Rusia, Senegal, Italia, Inglaterra, Paraguay, Palestina, Brasil, Chile, Francia, Lituania, Honduras y México ( $n = 1$ ).

En la Tabla 10 y en la Gráfico 8, vemos la distribución de frecuencias y porcentajes de temporadas que llevan los jugadores en la misma escuela. Destacamos que el 31.3% de los participantes llevan 1 temporada en la misma escuela ( $n = 253$ ), y únicamente el 1.6% lleva 9 temporadas en la misma escuela ( $n = 13$ ), siendo la Media de 3.37 temporadas ( $DT = 2.31$ ) en el momento de la recogida de la información.

Tabla 10.  
*Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable: Temporadas en la misma escuela*

Temporadas	Frecuencia	Porcentaje
1	253	31.30
2	118	14.60
3	101	12.50
4	73	9.00
5	73	9.00
6	75	9.30
7	60	7.40
8	31	3.80
9	13	1.60

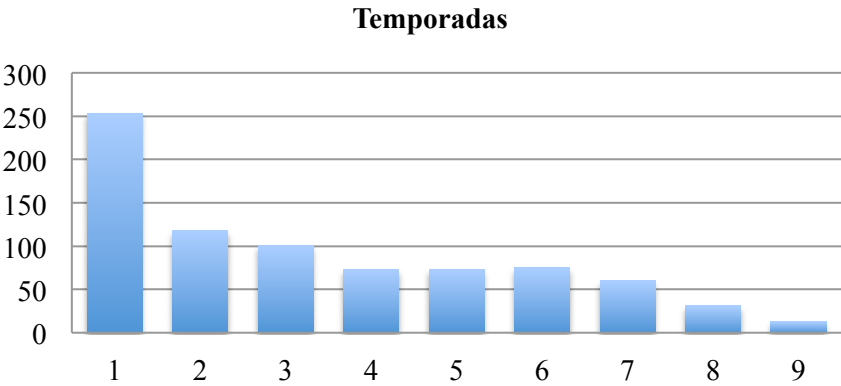


Gráfico 8. Frecuencia de temporadas en la misma escuela

En la Tabla 11 podemos observar las horas de entrenamiento semanales, siendo la media de 4.45 horas por semana (aquí también se incluye el tiempo del partido).



Hay que destacar que algunos jugadores (los porteros, n = 38), realizan entrenamientos especiales, llegando a entrenar 8 horas semanales (véase Gráfico 9).

Tabla 11.  
*Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable: Horas de entrenamiento semanal*

Horas	Frecuencia	Porcentaje
2	8	1
2.5	2	0.20
3	31	3.80
3.5	140	17.30
4	334	41.30
4.5	49	6.10
5	109	13.50
5.5	38	4.70
6	34	4.20
7	21	2.60
7.5	3	0.40
8	38	4.70
10	1	0.10

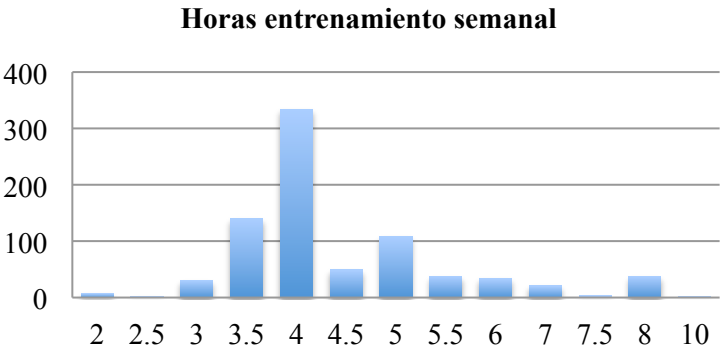


Gráfico 9. Frecuencia de horas de entrenamiento durante la semana

#### 6.4. DEFINICIÓN DE VARIABLES Y DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS

Las variables utilizadas en el presente trabajo de investigación y los correspondientes instrumentos utilizados para su medición aparecen en la Tabla 12. En nuestro estudio hemos utilizado variables relacionadas con la teoría de las metas de logro (clima motivacional de implicación en el ego y en la tarea), variables relacionadas con la teoría de la auto-determinación (regulaciones motivacionales) y dos variables de cohesión (cohesión tarea y cohesión social).

Los instrumentos utilizados para la presente investigación han sido el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2), Cuestionario de Regulación Conductual en el deporte (BRSQ-6) y el Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ) (véase Tabla 12).

Tabla 12.

*Variables del estudio e instrumentos para su medición*

Nombre del instrumento	Variables
Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)	<u>Clima Motivacional</u> Clima de Implicación en el Ego Clima de Implicación en la Tarea
Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6)	<u>Formas de Motivación</u> Motivación Autónoma Motivación Controlada No motivación
Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ)	<u>Cohesión</u> Cohesión de Tarea Cohesión Social

### **6.4.1. CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN EL DEPORTE (PMCSQ-2)**

#### **6.4.1.1. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

El Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire -PMCSQ-2- de Newton et al., 2000) mide las percepciones del clima motivacional predominante en un determinado contexto deportivo, diferenciándose dos dimensiones: Clima de implicación en la tarea y Clima de implicación en el ego y se compone de 29 ítems. Para la presente investigación los participantes completaron una selección de ítems de la versión española del PMCSQ-2 adaptada al fútbol (Balaguer et al., 2003). Esta versión se compone de 16 ítems divididos en dos subescalas o dimensiones, 9 ítems para evaluar el clima de implicación en la tarea (p.e., “Mi entrenador ha valorado a los jugadores que se han esforzado”) y 7 ítems para evaluar el clima de implicación en el ego (p.e., “Mi entrenador ha dedicado más atención a los mejores jugadores”). Se examina el grado en el que el clima del equipo creado por el entrenador es juzgado como más o menos implicado en la tarea o en el ego. El cuestionario se inicia con la frase: “Durante las últimas 3 ó 4 semanas...” y las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila desde (1) muy en desacuerdo a (5) muy de acuerdo.

#### **6.4.1.2. PROPIEDADES PSICOMETRICAS DEL INSTRUMENTO**

*Validez factorial.* Los resultados obtenidos en diversas investigaciones (basados en los análisis factoriales, de fiabilidad y correlación ítem-total) han apoyado la existencia de dos factores de segundo orden relacionados: clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego (p.e., Newton y Duda, 1993, 1999).

*Fiabilidad.* La consistencia interna de las dos escalas oscila entre .78 y .89 (Newton y Duda, 1993, 1999; Balaguer et al., 2003; Newton, et al., 2000). Desde un punto de vista cross-cultural, el PMCSQ-2 se ha mostrado como un instrumento válido con muestras de deportistas de diferentes países (Balaguer et al., 2002; Balaguer et al, 1997; Mercé, 2003; López-Walle et al., 2011; Roberts y Ommundsen, 1996; Smith, Balaguer y Duda, 2001).

## **6.4.2. CUESTIONARIO DE REGULACIÓN CONDUCTUAL EN EL DEPORTE (BRSQ-6)**

### **6.4.2.1. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

El Cuestionario utilizado para evaluar la motivación fue la versión española del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6; Lonsdale et al., 2008) adaptada para jóvenes futbolistas (Viladrich et al., 2013). En esta escala que consta de 20 ítems, divididos en 5 sub-escalas se les solicita a los futbolistas que indiquen en qué medida cada una de las razones expuestas explican por qué juegan al fútbol con su equipo. La escala se inicia con la frase “Juego al fútbol en este equipo...”.

Ejemplos de ítems para cada una de las sub-escalas son los siguientes: “porque disfruto” (motivación intrínseca), “porque para mí son importantes los beneficios del fútbol” (regulación identificada), “porque me sentiría culpable si lo dejara” (regulación introyectada), “porque los demás me empujan a hacerlo” (regulación externa), “aunque me pregunto por qué continúo” (no motivación). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert que oscila desde (1) muy en desacuerdo a (5) muy de acuerdo.

#### **6.4.2.2. PROPIEDADES PSICOMETRICAS DEL INSTRUMENTO**

*Validez factorial.* Los resultados obtenidos en diversas investigaciones (basados en los análisis factoriales, de fiabilidad y correlación ítem-total) han apoyado la existencia de 5 sub-escalas (Motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación), (p.e., Viladrich et al., 2011).

*Fiabilidad.* El coeficiente de consistencia interna de las escalas oscila entre 0.67 y 0.85 (Viladrich et al., 2011). Desde un punto de vista cross-cultural, el BRSQ-6 se ha mostrado como un instrumento válido con muestras de deportistas de diferentes países (Lonsdale et al., 2008; Viladrich et al., 2013).

Siguiendo a Deci y Ryan (1987), la motivación intrínseca y la regulación identificada conforman la motivación autónoma, mientras que las regulaciones introyectadas y la externa se pueden considerar tipos de motivación controlada, así pues hemos procedido en este estudio a considerar tres formas motivacionales: motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación identificada), motivación controlada (regulación introyectada y regulación externa) y no motivación.

### **6.4.3. CUESTIONARIO DE ENTORNO DEPORTIVO PARA JÓVENES (YSEQ)**

#### **6.4.3.1. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

Para evaluar la percepción que tienen los deportistas de la cohesión en su equipo, se utilizó la versión castellana del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ; Eys et al., 2009a). Compuesto por 18 ítems, este cuestionario evalúa la cohesión de tarea (8 ítems; p.e., “Todos hemos estado igual de comprometidos con los objetivos del equipo”) y la cohesión social (8 ítems; p.e., “Algunos de mis mejores amigos están en este equipo”). Los dos ítems restantes se utilizan para identificar la aquiescencia en las respuestas por parte de los participantes pero no se incluyen en el cálculo de las puntuaciones en las dimensiones. Los deportistas responden en una escala tipo Likert que oscila desde (1) muy en desacuerdo a (5) muy de acuerdo. El YSEQ fue traducido al castellano teniendo en cuenta las guías de la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2005; véase Duda, 2013).

#### **6.4.3.2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO**

*Validez factorial.* Los resultados (basados en los análisis factoriales, de fiabilidad y correlación ítem-total) han apoyado la existencia de 2 escalas (cohesión tarea y cohesión social) (p.e., Eys et al., 2009a, 2009b, 2013).

*Fiabilidad.* El coeficiente de consistencia interna es aceptable en las 2 escalas; la cohesión tarea,  $\alpha = 0.89$  y cohesión social  $\alpha = 0.93$  (Eys et al., 2009a, 2009b, 2013).

Además Wiersma (2001) proporcionan evidencia del contenido inicial y validez factorial y la consistencia interna de las dimensiones.

## **6.5. RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Para llevar a cabo la recogida de datos, aspecto fundamental en nuestra investigación, desarrollamos un protocolo de actuación para que esta obtención de datos fuera similar para todos los sujetos implicados.

Previo al comienzo de la investigación se obtuvo la aprobación por parte del comité ético de investigación en humanos de la Comisión Ética de la Universitat de València. Se invitó a los líderes de los clubes seleccionados aleatoriamente a participar en el proyecto PAPA (por sus siglas en inglés: Promoting Adolescent Physical Activity; Promocionando la Actividad Física en los Adolescentes), así como a los entrenadores, padres y jugadores. Se obtuvo el consentimiento informado de los clubes, de los padres y de los jugadores. Los cuestionarios fueron cumplimentados en las diferentes escuelas de fútbol base en un espacio habilitado para tal fin.

Las instrucciones que se les dieron a los jugadores antes de que comenzaran a cumplimentar los instrumentos de valoración, consistieron en explicarles la mecánica de relleno de los



cuestionarios. Se aclararon algunos términos que podían resultar confusos y se les animó a que contestaran los cuestionarios de la forma más sincera posible. Se les dijo que los resultados de sus respuestas eran confidenciales que solo los responsables de la investigación tendrían acceso a esta información. Los jugadores cumplieron de forma voluntaria y anónima los cuestionarios previamente a una sesión de entrenamiento en sus respectivos clubes con una duración aproximada de 25-45 minutos (dependiendo de la edad del jugador). La ausencia de figuras como el entrenador o el director deportivo del club en el momento de la administración, contribuyó a la sinceridad en las respuestas de los futbolistas y a la disminución del posible error sistemático que la falta de sinceridad puede añadir a los datos, y al menos un investigador estuvo presente durante la administración.

Los datos fueron recogidos en otoño de la temporada 2011/2012 (24.10.2011 al 13.12.2011), con el tiempo suficiente transcurrido desde el inicio de la liga para la constitución del correspondiente clima del equipo.

## 6.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman las escalas y sub-escalas del Clima Motivacional, de las formas Motivacionales y de la Cohesión, estudiamos la consistencia interna para cada una de las escalas y sub-escalas, a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, siguiendo los criterios siguientes: a) eliminar aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento del coeficiente alfa, y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems de la escala fuera inferior a 0.30. El coeficiente alfa de Cronbach sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Así pues, si el valor de alfa es próximo a 1 indica que los ítems están inter-correlacionados y por tanto proporcionan una medida fiable de lo que se quiere estudiar. A modo global, consideramos que los valores entre 0.60 y 0.80 indican fiabilidad buena y aceptable y cuando es mayor que 0.80 se consideran fiabilidad muy buena (Bland y Altman, 1997; Dugard, Todman y Staines, 2010; Field, 2009; Schmitt, 1996; Streiner y Norman, 2008).

En segundo lugar, y una vez seleccionado los ítems que conforman las escalas y sub-escalas de estudio de manera fiable se procedió a validar cada una de las escalas mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) (Byrne, 2010; Kline, 2011).

A continuación y en tercer lugar, se puso a prueba el modelo de medida a través del AFC del instrumento PMCSQ-2, BRSQ-6 y del YSEQ, agrupando los ítems en escalas y sub-escalas aceptando el modelo que contemplado por el marco teórico, alcanzase los criterios de bondad de ajuste estadística. Para medir el buen ajuste del modelo propuesto además del estadístico  $\chi^2$  dividido por los grados de libertad (valores inferiores a 5 representan un buen ajuste del modelo), hemos tenido en cuenta otros índices. La prueba RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), es considerada como uno de los criterios más informativos en el modelado de la estructura de covarianza. Valores inferiores a 0.05 son considerados como adecuados, también otros autores consideran que el modelo es pobre y no se ajusta bien si el límite superior del intervalo de confianza de la estimación de RMSEA es superior a 0.10 y se considera por tanto un buen ajuste aquellos intervalos que no superen el 0.10. En la prueba CFI (Comparative Fit Index) y la NNFI (Non Normative Fit Index) valores superiores a 0.90 indican un buen ajuste del modelo. Asimismo, se comprobaron también que los valores de SRMR (Standarized Root Mean Square Residual) fuesen inferior al 0.08, indicado un ajuste aceptable (Byrne, 2010; Kline, 2011).

En cuarto lugar, se realizaron los análisis descriptivos de las variables del estudio utilizando las medias y desviaciones típicas de manera univariante.

En quinto lugar, se ha analizado la diferencia de medias por medio de las pruebas t de Student, entre los jugadores de las distintas categorías con la finalidad de saber si podemos tomar la muestra en su conjunto o bien se necesita separar por categorías.

En sexto lugar, y para comprobar la relación bivalente entre las variables del estudio se obtuvo la matriz de correlaciones de Pearson (una vez habían sido comprobados los supuestos de normalidad de dichas variables para lo que se utilizó los gráficos Q\_Q) (Field, 2009).

Por último, el modelo confirmatorio teórico ya comprobado sirvió de base para formar un modelo estructural que relacionase las dimensiones del clima motivacional, de las regulaciones motivacionales y de cohesión. Para medir el buen ajuste del modelo se utilizaron los mismos índices propuestos para el análisis del modelo de medida.

El software estadístico con el que se realizó el análisis fue SPSS Statistics versión 20 y LISREL versión 8.80 (para modelos de ecuaciones estructurales). Los contrastes de hipótesis se establecen a un nivel de significación del 5%.

## CAPÍTULO 7

### RESULTADOS



## **RESULTADOS**

---

*Todos somos muy ignorantes. Lo que ocurre es que  
no todos ignoramos las mismas cosas*

Albert Einstein

### **7.1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo presentaremos, en primer lugar, los resultados de los análisis preliminares realizados para examinar las propiedades psicométricas de los instrumentos del estudio. Posteriormente en segundo lugar, se mostrarán los análisis descriptivos y diferenciales por categoría de las distintas variables introducidas en nuestro estudio. En tercer lugar, las correlaciones que se presentan entre las distintas variables. Y en cuarto y último lugar, los resultados del modelo propuesto.

**7.2. ANÁLISIS PRELIMINARES:**

**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS**

Como ya se ha descrito en el apartado de análisis de datos del capítulo anterior, para comprobar la fiabilidad de los cuestionarios utilizados en la presente investigación, se examina la consistencia interna para cada una de las escalas y sub-escalas, a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Posteriormente se procede a validar las escalas mediante análisis factorial confirmatorio.

**7.2.1. CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN EL DEPORTE (PMCSQ-2)**

**7.2.1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE CONSISTENCIA INTERNA DEL PMCSQ-2**

En la Tabla 13 se presentan los dos factores del PMCSQ-2 con los ítems que los integran. Asimismo, en la tabla 14 se exponen los estadísticos descriptivos de los ítems, mostrando que por lo general siguen una distribución normal, excepto en los ítems 2, 7 y 16 (todos ellos correspondientes a la dimensión de Clima de implicación en el ego).

Tabla 13.

*Factores e ítems que conforman el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)*

FACTORES	ITEMS
Clima de implicación en la tarea	1, 2, 6, 7, 8, 11, 13, 14 y 16
Clima de implicación en el ego	3, 4, 5, 9, 10, 12 y 15



Tabla 14.

*Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)*

Ítem	Media	DT	As	k
1. Mi entrenador ha animado a los jugadores a probar nuevas habilidades	4.13	0.88	-1.00	1.10
2. Mi entrenador ha intentado que los jugadores se sintiesen bien cuando daban su máximo	4.56	0.78	-2.22	5.63
3. Mi entrenador ha cambiado a los jugadores cuando han cometido errores.	2.64	1.38	0.27	-1.13
4. Mi entrenador ha dedicado más atención a los mejores jugadores	1.93	1.20	1.10	0.16
5. Mi entrenador ha gritado de malas maneras a los jugadores cuando se han equivocado.	2.34	1.33	0.61	-0.79
6. Mi entrenador se ha asegurado de que los jugadores se sintieran con éxito cuando mejoraban	4.26	0.94	-1.32	1.39
7. Mi entrenador ha valorado a los jugadores que se han esforzado.	4.40	0.93	-1.87	3.44
8. Mi entrenador se ha asegurado de que la aportación de cada jugador se viera como importante.	4.01	1.01	-0.84	0.21
9. Mi entrenador ha tenido sus jugadores preferidos.	2.65	1.40	0.28	-1.11
10. Mi entrenador sólo ha felicitado a los jugadores que mejor lo han hecho durante el partido.	2.57	1.39	0.38	-1.12
11. Mi entrenador se ha asegurado de que cada uno de nosotros haya tenido un papel importante en el equipo.	4.11	1.09	-1.17	0.68
12. Mi entrenador ha pensado que en los partidos sólo deberían jugar los mejores jugadores.	2.06	1.28	0.96	-0.21

13. Mi entrenador nos ha transmitido que todos los jugadores contribuimos al éxito del equipo.	4.29	0.99	-1.41	1.46
14. Mi entrenador ha animado a los jugadores a que se ayudasen unos a otros a aprender.	4.21	1.01	-1.20	0.76
15. Mi entrenador ha favorecido a unos jugadores más que a otros.	2.29	1.33	0.64	-0.80
16. Mi entrenador ha animado a los jugadores a trabajar juntos como un equipo.	4.51	0.90	-2.12	4.37

Nota. Rango 1-5; DT = Desviación típica; As = Asimetría y  $\kappa$  = Curtosis

En la Tabla 15 se detallan los coeficientes de fiabilidad para cada uno de los factores. Tal y como se observa, el coeficiente alfa alcanza valores adecuados y similares para los dos factores por encima de .70. El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .30 con el resto de los ítems de su escala. Por último, señalar que la correlación más elevada ( $r = .57$ ) es la del ítem 15 "*Mi entrenador ha favorecido a unos jugadores más que a otros*" de la escala "Clima de implicación en el ego", siendo la correlación más baja ( $r = .30$ ) la que alcanza el ítem 3 "*Mi entrenador ha cambiado a los jugadores cuando han cometido errores*" perteneciente también a la escala "Clima de implicación en el ego".

Tabla 15.  
*Consistencia interna de los factores del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)*

	Alfa de Cronbach
Clima de implicación en la tarea	.78
Clima de implicación en el ego	.73

### 7.2.1.2. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL PMCSQ-2

En la Figura 10 se representa la estructura factorial del PMCSQ-2 que se pone a prueba, en la que se hipotetiza la existencia de dos variables latentes dependientes: "Clima de implicación en la tarea" y "Clima de implicación en el ego", que subyacen a las 16 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

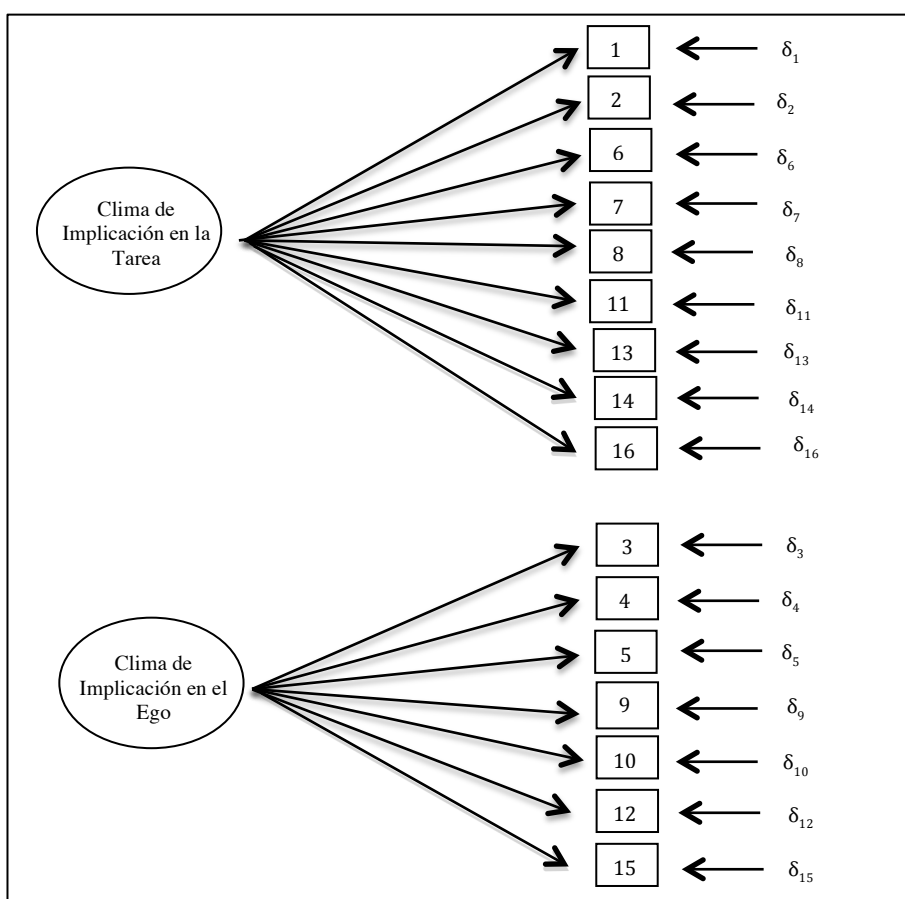


Figura 10. Estructura factorial del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)

Los índices de bondad de ajuste del modelo estructural del PMCSQ-2 fueron los siguientes:  $\chi^2 = 311.80$ ,  $gl = 103$ ; RMSEA = .061 (90% CI = .055; .067); SRMR = .049; CFI = .96; NNFI = .96; mostrando todos ellos un adecuado ajuste del modelo.

Tabla 16.

*Parámetros estandarizados de los factores del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)*

MATRIZ LAMBDA X ( Saturaciones de los Ítems en cada factor)		
ITEMS	Clima Tarea	Clima Ego
1	.49	
2	.61	
6	.69	
7	.44	
8	.66	
11	.66	
13	.69	
14	.65	
16	.67	
3		.43
4		.73
5		.45
9		.63
10		.47
12		.70
15		.78

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 16. Las saturaciones factoriales de todos los ítems resultaron estadísticamente significativas ( $p < .01$ ), siendo además

todas ellas superiores a .43. La correlación entre las variables latentes fue de  $-.56$  ( $p < .01$ ).

## 7.2.2. CUESTIONARIO DE REGULACIÓN CONDUCTUAL EN EL DEPORTE (BRSQ-6)

### 7.2.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE CONSISTENCIA INTERNA DEL BRSQ-6

En la Tabla 17 aparecen los factores sobre las formas de motivación del BRSQ-6 y los ítems que los conforman. Asimismo en la Tabla 18 aparecen los estadísticos descriptivos de de los ítems, mostrando que por lo general siguen una distribución normal, a excepción de los ítems 1, 2, 6 y 12, todos ellos correspondientes a la dimensión de motivación autónoma.

Tabla 17.

*Ítems de cada factor sobre las formas de motivación del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6)*

FACTOR	ITEMS
Motivación Autónoma	1, 2, 6, 7, 11, 12, 16 y 17
Motivación Controlada	3, 4, 8, 9, 13, 14, 18 y 19
No Motivación	5, 10, 15 y 20

Tabla 18.

*Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Regulación Conductual en el deporte (BRSQ-6)*

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>k</i>
1. Porque disfruto.	4.73	0.71	-3.37	12.39
2. Porque para mí son importantes los beneficios del fútbol (por ejemplo, desarrollarme como jugador, estar en forma, jugar con mis compañeros de equipo).	4.73	0.70	-3.00	9.25
3. Porque me sentiría culpable si lo dejara.	2.56	1.52	0.42	-1.28
4. Porque los demás me “empujan” a hacerlo.	1.96	1.40	1.19	-0.04
5. Aunque me pregunto por qué continúo.	1.99	1.41	1.11	-0.26
6. Porque me gusta.	4.57	0.86	-2.33	5.31
7. Porque valoro los beneficios de este deporte (por ejemplo, aprender nuevas habilidades en el fútbol, estar sano, hacer amigos, etc.).	4.42	0.97	-1.85	3.04
8. Porque me avergonzaría dejarlo.	4.02	1.31	-1.18	0.17
9. Para satisfacer a las personas que quieren que lo practique.	2.36	1.56	0.67	-1.12
10. Aunque me pregunto por qué estoy jugando a este deporte.	1.83	1.34	1.43	0.61
11. Porque es divertido.	4.37	0.99	-1.71	2.53
12. Porque me enseña autodisciplina.	4.53	0.86	-2.12	4.55
13. Porque siento que debo continuar.	2.09	1.46	0.97	-0.58
14. Porque me siento presionado por los demás para seguir haciéndolo.	2.44	1.53	0.55	-1.21
15. Aunque ya no tengo muy claro por qué lo hago.	1.94	1.40	1.24	0.06
16. Porque lo encuentro apasionante.	3.96	1.22	-0.97	-0.01
17. Porque aprendo cosas que son útiles en mi vida.	3.96	1.23	-1.03	0.08
18. Porque me sentiría fracasado si lo dejara.	1.90	1.36	1.26	0.15

19. Porque si no lo hago, los demás estarán descontentos de mí.	1.86	1.30	1.31	0.41
20. A pesar de que me pregunto para qué sirve.	1.87	1.32	1.30	0.35

Nota. Rango 1-5; M = Media; DT = Desviación típica; As = Asimetría y  $\kappa$  = Curtosis

En la Tabla 19 se detallan los coeficientes de fiabilidad para cada uno de los factores. Tal y como se observa, el coeficiente alfa alcanza valores por encima de .70 en todos los factores. El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .30 con el resto de los ítems de su escala, a excepción del ítem 13 *"Porque siento que debo continuar"* de la Motivación Controlada cuya correlación fue de .21, además su eliminación supondría un aumento del alfa de .79 a .81. No obstante, dado que la fiabilidad es aceptable se opta por mantenerlo. La correlación más alta ( $r = .72$ ) la alcanza el ítem 10 *"Aunque me pregunto por qué estoy jugando a este deporte"* de la No Motivación.

Tabla 19.

*Consistencia interna de los factores de las formas de motivación del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6)*

	Alfa de Cronbach
Motivación Autónoma	.71
Motivación Controlada	.79
No motivación	.82

### 7.2.2.2. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL BRSQ-6

La Figura 11 representa la estructura factorial en la que se hipotetiza la existencia de tres variables latentes dependientes: "Motivación Autónoma", "Motivación Controlada" y "No Motivación", que subyacen a las 20 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

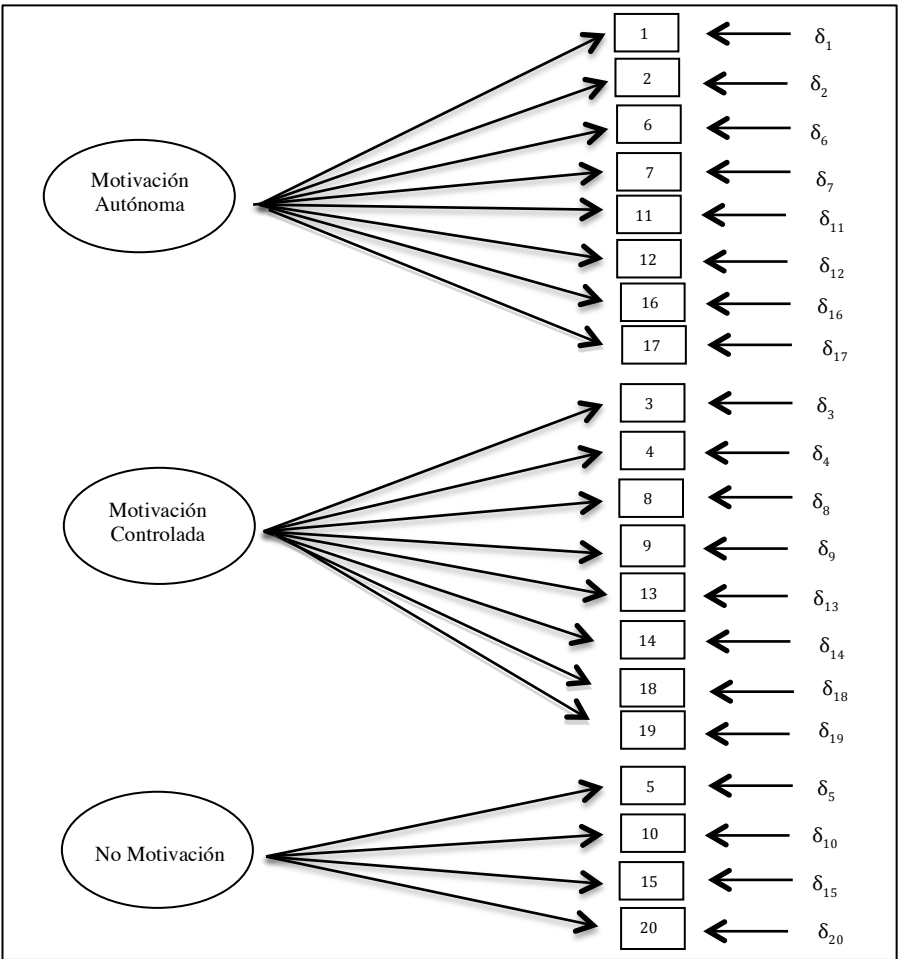


Figura 11. Estructura factorial del *Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte* (BRSQ-6)



Los índices de bondad de ajuste del modelo del BRSQ-6 fueron:  $\chi^2 = 1224.59$ ,  $gl = 167$ ;  $RMSEA = .10$  (90% CI = .098; .11);  $SRMR = .11$ ;  $CFI = .92$ ;  $NNFI = .91$ ; mostrando un aceptable ajuste del modelo.

Tabla 20.

*Parámetros estandarizados de los factores de las formas de motivación del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ-6)*

MATRIZ LAMBDA (Saturaciones de los Ítems en cada factor)			
ITEMS	Motivación Autónoma	Motivación Controlada	No Motivación
1	.65		
2	.61		
6	.78		
7	.64		
11	.72		
12	.48		
16	.75		
17	.52		
3		.54	
4		.71	
8		.75	
9		.66	
13		.19	
14		.76	
18		.68	
19		.77	
5			.84
10			.92
15			.77
20			.84

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 20. Las saturaciones factoriales de todos los ítems resultaron estadísticamente significativas ( $p < .01$ ), siendo además todas ellas superiores a .52, a excepción del ítem 13 *"Porque siento que debo continuar"* de la Motivación Controlada. Este dato junto a la baja correlación que este ítem mostró con el resto de los ítems de la escala y al hecho de que los índices de modificación de ajuste mostraron que su saturación se producía también en la Motivación Autónoma, nos llevó a su eliminación y a volver a analizar el modelo. Los índices de bondad de ajuste del nuevo modelo del BRSQ-6 fueron adecuados:  $\chi^2 = 821.42$ ,  $gl = 149$ ; RMSEA = .085 (90% CI = .08; .09); SRMR = .074; CFI = .94; NNFI = .93. Las correlaciones entre las variables latentes fueron todas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ), siendo las siguientes: de  $r = -.27$  entre Motivación Autónoma y Motivación Controlada, de  $r = -.38$  entre Motivación Autónoma y No motivación y de  $r = .77$  entre Motivación Controlada y No motivación.

### 7.2.3. CUESTIONARIO DE ENTORNO DEPORTIVO PARA JÓVENES (YSEQ)

#### 7.2.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE CONSISTENCIA INTERNA DEL YSEQ

En la Tabla 21 aparecen los factores o dimensiones del YSEQ y los ítems que los conforman. Asimismo en la Tabla 22 aparecen los estadísticos descriptivos de los ítems, mostrando que por lo general siguen una distribución normal.

Tabla 21.

*Ítems que conforman cada factor del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ)*

FACTORES	ITEMS
Cohesión Tarea	1, 3, 5, 8, 10, 14, 16 y 18
Cohesión Social	2, 4, 7, 9, 11, 13, 15 y 17
Ítems espurios	6 y 12

Tabla 22.

*Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ)*

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>k</i>
1. Todos hemos estado igual de comprometidos con los objetivos del equipo.	3.93	1.21	-0.94	-0.06
2. He invitado a mis compañeros de equipos a hacer cosas conmigo.	3.63	1.25	-0.58	-0.63
3. Como equipo, hemos estado todos en la misma onda.	3.93	1.08	-0.84	0.10
4. Algunos de mis mejores amigos están en este equipo.	4.04	1.15	-1.11	0.40
5. Me ha gustado la forma en que hemos trabajado juntos como un equipo.	4.19	0.99	-1.23	1.10

6. No me he llevado bien con los miembros de mi equipo.	2.22	1.44	0.79	-0.82
7. Hemos salido juntos cuando ha sido posible.	3.77	1.22	-0.74	-0.38
8. Como equipo, hemos estado unidos.	4.18	1.05	-1.25	0,92
9. Me he comunicado con mis compañeros a menudo (por teléfono, mensajes de texto, internet).	3.64	1.31	-0.67	-0.63
10. Este equipo me ha dado suficientes oportunidades para mejorar mi propio rendimiento.	4.19	0.99	-1.24	1.19
11. He pasado tiempo con mis compañeros de equipo.	4.17	0.95	-1.01	0.54
12. Nuestro equipo no ha funcionado bien como equipo.	2.47	1.48	0.49	-1.19
13. He sentido que me gustaría estar en contacto con mis compañeros de equipo después de que terminase la temporada.	4.21	0.99	-1.20	0.93
14. He estado satisfecho con las ganas de ganar que tenía mi equipo.	4.39	1.03	-1.90	3.09
15. Hemos quedado juntos fuera del entrenamiento.	3.58	1.37	-0.54	-0.92
16. Mi forma de enfocar el juego ha sido la misma que las de mis compañeros de equipo.	3.82	1.10	-0.71	-0.08
17. Hemos estado en contacto a menudo (por teléfono, mensajes de texto, internet)..	3.59	1.38	-0.60	-0.85
18. Nos ha gustado la forma en que hemos trabajado juntos como un equipo.	4.25	1.05	-1.50	1.74

Nota: Rango 1-5; DT = Desviación típica; As = Asimetría y  $\kappa$  = Curtosis

En la Tabla 23 se detallan los coeficientes de fiabilidad para cada uno de los factores. Tal y como se observa, el coeficiente alfa alcanza valores por encima de .70 en los dos factores. El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .30 con el resto de los ítems de su escala, no aumentando el coeficiente Alfa de Cronbach con la eliminación de ninguno de los ítems. Por último cabe señalar que la correlación más elevada ( $r = .64$ ) es la del ítem 18 *"Como equipo, hemos estado unidos"* perteneciente a la Cohesión de Tarea, siendo, en cambio, la correlación más baja ( $r = .35$ ) la que alcanza el ítem 13 *"He sentido que me gustaría estar en contacto con mis compañeros de equipo después de que terminase la temporada"* de la Cohesión Social.

Tabla 23.

*Consistencia interna del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ)*

	<b>Alfa de Cronbach</b>
Cohesión Tarea	.82
Cohesión Social	.78

### 7.2.3.2. ESTRUCTURA FACTORIAL DEL YSEQ

La Figura 12 representa la estructura factorial que hipotetiza la existencia de dos variables latentes "Cohesión Tarea" y "Cohesión Social", que subyacen a las 16 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

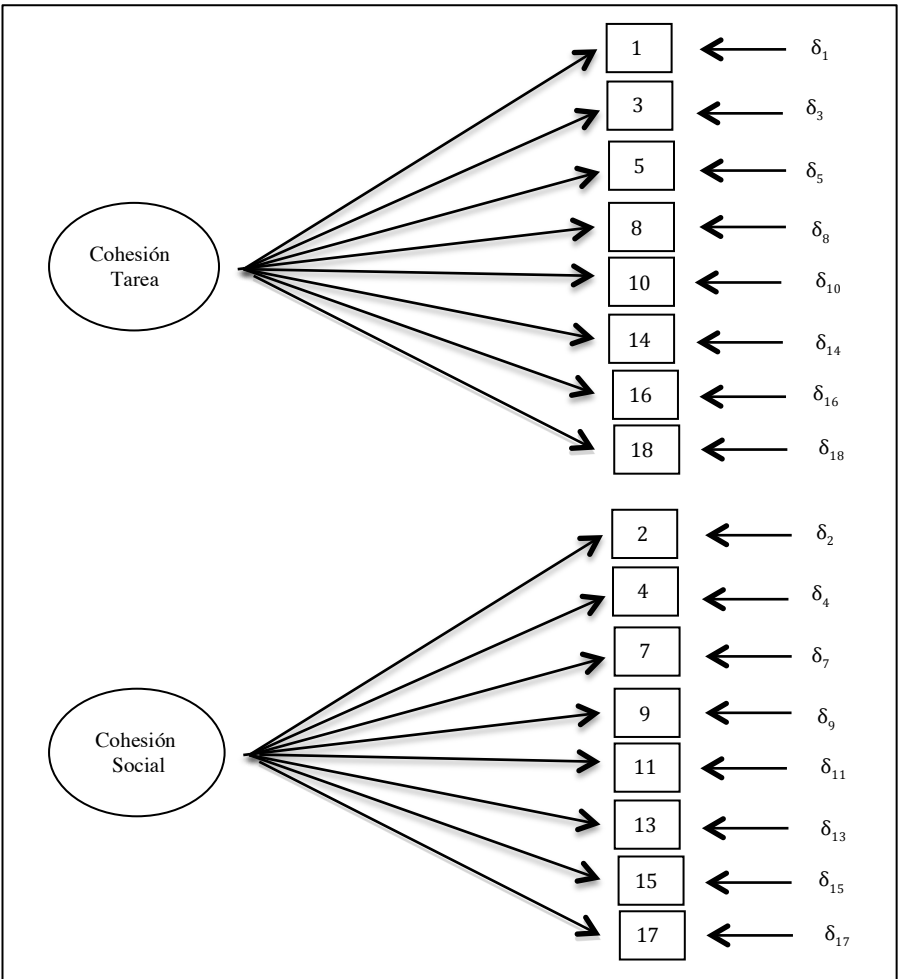


Figura 12. Estructura factorial del *Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ)*

Los índices de bondad de ajuste del modelo del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ) fueron:  $\chi^2 = 352.28$ ;  $gl = 103$ ;  $RMSEA = .079$  (90% CI = .073; .085);  $SRMR = .059$ ;  $CFI = .96$ ;  $NNFI = .95$ ; mostrando un adecuado ajuste del modelo.

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 24. Las saturaciones factoriales de todos los ítems resultaron estadísticamente significativas ( $p < .01$ ), siendo todas ellas superiores a .46. La correlación entre las variables latentes fue de .73 ( $p < .01$ ).

Tabla 24.

*Parámetros estandarizados del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ)*

MATRIZ LAMBDA ( Saturaciones de los Ítems en cada factor)		
ITEMS	Cohesión Tarea	Cohesión Social
1	.78	
3	.73	
5	.74	
8	.81	
10	.67	
14	.78	
16	.59	
18	.64	
2		.65
4		.65
7		.63
9		.54
11		.72
13		.64
15		.56
17		.46

### **7.3. MODELO DE MEDIDA**

Dado que uno de nuestros objetivos es poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con las variables del estudio, y con el objetivo de examinar el modelo hipotetizado, hemos seguido la aproximación de dos pasos sugeridas por Anderson y Gerbing (1988). En este apartado presentaremos el primer paso mientras que en el apartado final de este capítulo presentaremos el segundo.

El primer paso consiste en examinar un modelo de medida para determinar si los indicadores (ítems) de las variables latentes se relacionan con sus factores de una manera satisfactoria. El modelo de medida es necesario que arroje índices de ajuste satisfactorios para poder ejecutar con éxito el modelo de ecuaciones estructurales hipotetizado, donde se analizaran las relaciones entre las variables latentes (véase último apartado de este capítulo). Para determinar el ajuste del modelo de medida se considerarán los índices de ajuste ya descritos en el capítulo anterior, es decir, Chi-cuadrado, NNFI, CFI, SRMR y RMSEA.

En el modelo de medida se han considerado como variables latentes los dos climas motivacionales creados por el entrenador (clima de implicación en la tarea u clima de implicación en el ego); las tres formas motivacionales (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación) y los dos tipos de cohesión (cohesión de tarea y cohesión social). Cada una de las variables latentes tiene como indicadores todos sus ítems, ya comentados en sus correspondientes apartados de AFC de los instrumentos.



Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida fueron adecuados:  $\chi^2 = 3581.79$ ;  $gl = 1201$ ;  $RMSEA = .066$  (90% CI = .064; .068);  $SRMR = .066$ ;  $CFI = .93$ ;  $NNFI = .92$ , confirmando la validez divergente de las variables latentes. Asimismo, todos los indicadores saturaron de manera significativa en sus correspondientes variables latentes ( $t > 2.58$ ).

#### 7.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

En la Tabla 25 podemos observar las medias y desviaciones típicas de las diferentes variables del estudio. Los futbolistas informan percibir en mayor medida un Clima motivacional de implicación en la Tarea y en menor medida un Clima motivacional de implicación en el Ego.

En cuanto a las formas motivacionales, la Motivación Autónoma obtiene el valor más elevado, seguido por la Motivación Controlada, siendo el más bajo el valor de la No motivación.

Por último, en cuanto a los tipos de cohesión, la cohesión tarea se encuentra con el valor más alto, sin embargo la cohesión social también es alta, lo que demuestra que los jugadores se encuentran altamente cohesionados, pero más hacia la tarea.

Tabla 25.  
*Descriptivos de las variables estudiadas*

Variable	Rango	M	DT
Clima Tarea	1-5	4.27	0,57
Clima Ego	1-5	2.35	0,81
Motivación Autónoma	1-5	4.41	0,56
Motivación Controlada	1-5	2.40	0,91
No Motivación	1-5	1.91	1,11
Cohesión Tarea	1-5	4.10	0,71
Cohesión Social	1-5	3.82	0,75

Nota. M = Media; DT = Desviación típica

#### 7.4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS POR ESCUELAS DE FÚTBOL BASE

##### Clima Motivacional

En todas las escuelas estudiadas se aprecia que los jugadores tienen una percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea bastante alto, con valores que oscilan entre 4.00 y 4.46 (véase Tabla 26 y Gráfico 10). Por otra parte, en cuanto al clima motivacional de implicación en el ego se aprecia, puntuaciones que oscilan entre 2.04 y 2.82. Presentándose valores por debajo de 2.50 en nueve escuelas y valores igual o superiores a 2.50 en solo tres (véase Tabla 26 y Gráfico 10).

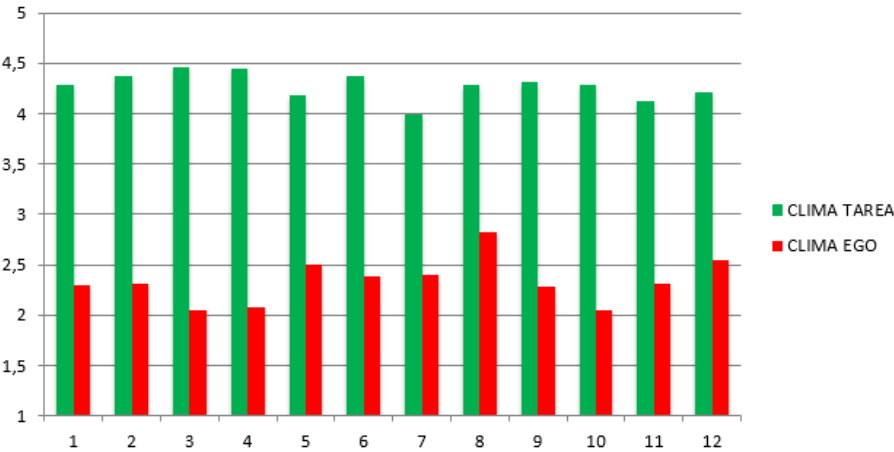
Tabla 26.

*Descriptivos de las escalas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2), por escuelas de fútbol base*

ESCUELA	CLIMA TAREA		CLIMA EGO	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	4,28	0,62	2,29	0,70
2	4,37	0,52	2,31	0,89
3	4,46	0,45	2,05	0,77
4	4,44	0,42	2,07	0,76
5	4,19	0,49	2,50	0,72
6	4,38	0,56	2,39	0,79
7	4,00	0,65	2,40	0,74
8	4,28	0,55	2,82	0,93
9	4,32	0,62	2,28	0,81
10	4,29	0,65	2,04	0,73
11	4,13	0,63	2,31	0,86
12	4,21	0,62	2,55	0,79

Nota. M = Media; DT = Desviación típica

**Valor medio de las escalas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2), por escuelas de fútbol base**



*Gráfico 10.* Valor medio de las escalas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2), por escuelas de fútbol base

Como podemos apreciar en la Gráfico 10, todos los jugadores de las escuelas presentan una más baja percepción de un clima motivacional de implicación en el ego y una más alta percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea.

## Formas de Motivación

En el conjunto de las escuelas estudiadas podemos observar que los jugadores informan de una alta motivación autónoma, apreciándose valores que oscilan entre 4.54 y 4.16, mostrando la gran mayoría de las escuelas puntuaciones próximas a 4.50 (véase Tabla 27 y Gráfico 11). En lo relativo a la motivación controlada, observamos puntuaciones moderadas entre 2.56 y 2.18. Puntuaciones bajas aparecen en el caso de la no motivación, con valores entre 1.62 y 2.13, obteniendo una puntuación por debajo de 2, siete de las escuelas, y por encima de ese valor cinco escuelas.

Tabla 27.

*Descriptivos de las formas de motivación por escuelas de fútbol base*

ESCUELA	M. AUTONOMA		M.CONTROLADA		NO MOTIVACIÓN	
	M	DT	M	DT	M	DT
1	4,25	0,65	2,44	0,8	2,13	1,14
2	4,48	0,51	2,46	1,1	2,13	1,38
3	4,54	0,45	2,41	0,89	1,71	0,91
4	4,47	0,5	2,18	0,78	1,83	1,15
5	4,43	0,51	2,56	0,87	2,03	1,07
6	4,47	0,43	2,35	0,92	1,76	0,99
7	4,16	0,65	2,48	0,88	2,07	1,12
8	4,45	0,54	2,4	0,97	1,87	1,13
9	4,41	0,59	2,49	0,99	1,82	1,1
10	4,51	0,58	2,25	0,82	1,89	1,12
11	4,37	0,64	2,22	0,86	1,62	0,86
12	4,41	0,57	2,48	0,96	2,08	1,26

Nota. M = Media; DT = Desviación típica

### Valor medio de las formas de motivación por escuelas de fútbol base

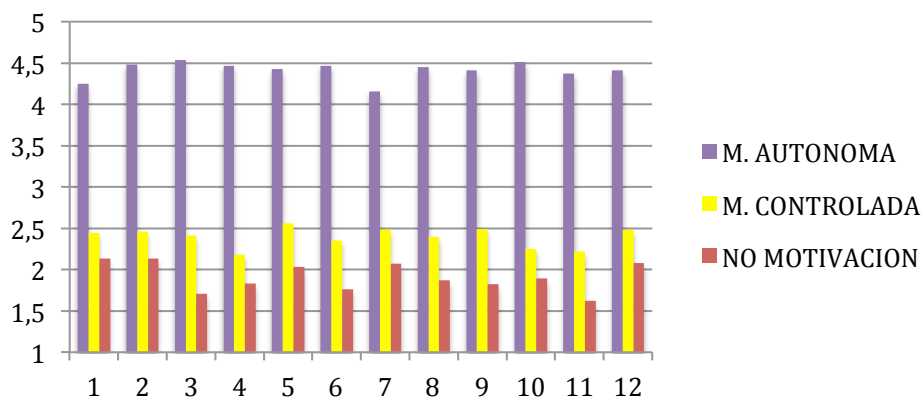


Gráfico 11. Valor medio de las formas de motivación por escuelas de fútbol base

### Cohesión de equipo

En todas las escuelas estudiadas se aprecia que los jugadores presentan unos valores altos de cohesión tarea entre moderadamente altos y bastante altos, que oscilan entre 3.9 y 4.2. Presentando diez escuelas puntuaciones superiores a 4 y sólo dos escuelas puntuaciones inferiores a 4 (véase Tabla 28 y Gráfico 12).

Los valores medios de la cohesión social en las diferentes escuelas aparecen distribuidos entre moderados y moderadamente altos, oscilando entre 3.48 y 4.14. Existe sólo una escuela con valores por encima de 4, diez escuelas por encima de 3.50 y una escuela por debajo de 3.50 (véase Tabla 28 y Gráfico 12).

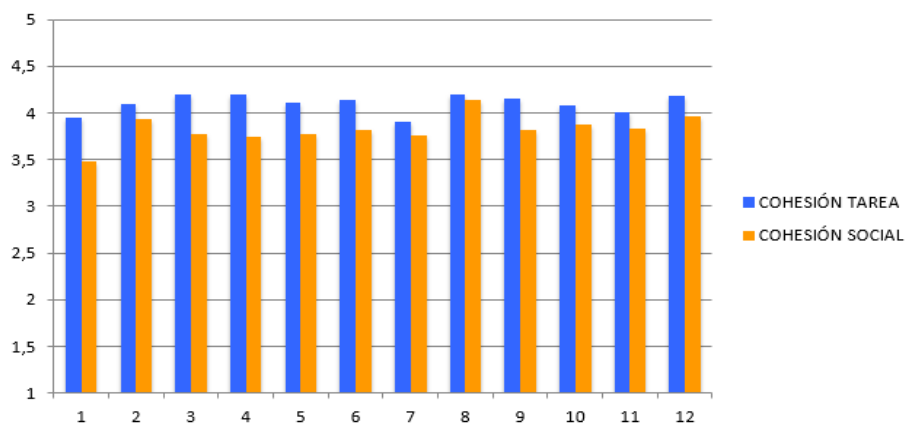
Tabla 28.

*Descriptivos de las escalas del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ), por escuela de fútbol base*

ESCUELA	COHESION TAREA		COHESION SOCIAL	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	3,95	0,72	3,48	0,82
2	4,09	0,79	3,94	0,74
3	4,2	0,64	3,77	0,64
4	4,2	0,69	3,74	0,73
5	4,11	0,62	3,77	0,76
6	4,14	0,64	3,82	0,84
7	3,9	0,83	3,76	0,75
8	4,2	0,62	4,14	0,74
9	4,16	0,69	3,82	0,73
10	4,08	0,81	3,88	0,69
11	4,01	0,76	3,83	0,7
12	4,19	0,79	3,97	0,75

Nota. M = Media; DT = Desviación típica

**Valor medio de la las escalas del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes YSEQ, por escuelas del fútbol base**



*Gráfico 12.* Valor medio de las escalas del Cuestionario de Entorno Deportivo para Jóvenes (YSEQ) por escuela de fútbol base

#### 7.4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y DIFERENCIALES POR CATEGORÍAS ALEVÍN E INFANTIL EN LAS ESCALAS EVALUADAS

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la comparación de las dos categorías (alevín e infantil) en las diferentes escalas evaluadas en los jóvenes futbolistas. Lo que se pretende es obtener información sobre si el pertenecer a alguna de las dos categorías es estadísticamente significativo en relación a la puntuación en alguna de las diferentes variables evaluadas, es decir, si existen diferencias entre las dos categorías (véase Tabla 29).

Tabla 29.

*Descriptivos y diferencias de medias entre alevines e infantiles en las variables de estudio.*

Variable	Rango	Alevín		Infantil		<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Clima Tarea	1-5	4,39	0,56	4,17	0,57	5.29
Clima Ego	1-5	2,17	0,81	2,53	0,79	-6.25
Motivación Autónoma	1-5	4,45	0,58	4,37	0,54	2.14
Motivación Controlada	1-5	2,48	0,96	2,33	0,86	2.39
No Motivación	1-5	1,98	1,16	1,84	1,06	1.76
Cohesión Tarea	1-5	4,23	0,72	3,99	0,69	4.72
Cohesión Social	1-5	3,83	0,77	3,83	0,75	0.10

Nota. Valores de  $t > 1.96$  son estadísticamente significativos ( $p < .05$ ).

Los análisis muestran que existen diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 29) entre las categorías alevín e infantil en casi todas las variables estudiadas. Los jugadores de la categoría alevín perciben en mayor medida un clima motivacional de implicación en la tarea, una mayor motivación autónoma y controlada



y mayor cohesión de tarea. Por su parte, los jugadores de la categoría infantil perciben en mayor media un clima motivacional de implicación en el ego.

### **7.5. INTER-RELACIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL CREADO POR EL ENTRENADOR, LAS FORMAS DE MOTIVACIÓN Y LA COHESIÓN DE LOS FUTBOLISTAS**

En este apartado se presentan tanto las relaciones establecidas entre las variables del estudio considerando la muestra total, como dichas relaciones considerando las categorías alevín e infantil.

En la Tabla 30 donde se muestran las relaciones establecidas entre las variables del estudio en la muestra total, se puede observar que la percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea se relaciona de manera significativa y positiva con la motivación autónoma y con la cohesión de tarea y la cohesión social, mientras que la relación es negativa con el clima motivacional de implicación en el ego, con la motivación controlada y con la no motivación. Por su parte, el clima motivacional de implicación en el ego se relaciona negativamente con la motivación autónoma y con la cohesión de tarea, mientras que la relación es significativa y positiva con la motivación controlada y con la no motivación. La motivación autónoma se relaciona positivamente con ambos tipos de cohesión (tarea y social), mientras que la no motivación se relaciona de manera significativa y negativa tanto con la cohesión de tarea como con la cohesión social (véase Tabla 30).

Tabla 30.

*Correlaciones bivariantes entre las variables del estudio.**Muestra Total*

<b>Variables</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1. Clima Tarea	-						
2. Clima Ego	-.33**	-					
3. Motivación Autónoma	.45**	-.17**	-				
4. Motivación Controlada	-.09**	.30**	.02	-			
5. No Motivación	-.17**	.25**	-.19**	.57**	-		
6. Cohesión Tarea	.47**	-.22**	.52**	-.03	-.16**	-	
7. Cohesión Social	.26**	-.05	.38**	.02	-.07*	.50**	-

Nota. Rango de las variables 1-5. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

En cuanto a las relaciones establecidas entre las variables del estudio en la categoría alevín, se puede observar que la percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea se relaciona de manera significativa y positiva con la motivación autónoma y con la cohesión de tarea y la cohesión social, mientras que la relación es negativa y significativa con el clima motivacional de implicación en el ego y la no motivación. Por su parte, el clima motivacional de implicación en el ego se relaciona negativamente con la motivación autónoma y con la cohesión de tarea y la cohesión social, mientras que la relación es significativa y positiva con la motivación controlada y con la no motivación. La motivación autónoma se relaciona positivamente con ambos tipos de cohesión (tarea y social), mientras que la no motivación se relaciona de manera significativa y negativa con la cohesión de tarea (véase Tabla 31).

Tabla 31.

*Correlaciones bivariantes entre las variables del estudio.*

*Categoría Alevín*

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Clima Tarea	-						
2. Clima Ego	-.32**	-					
3. Motivación Autónoma	.50**	-.17**	-				
4. Motivación Controlada	-.09	.35**	.10*	-			
5. No Motivación	-.21**	.28**	-.12*	.54**	-		
6. Cohesión Tarea	.54**	-.24**	.55**	-.05	-.18**	-	
7. Cohesión Social	.31**	-.10*	.44**	.10	-.01	.50**	-

Nota. Rango de las variables 1-5. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

En lo que respecta a las relaciones de las variables del estudio en la categoría infantil (véase Tabla 32), los resultados muestran que la percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea se relaciona de manera significativa y positiva con la motivación autónoma y con la cohesión de tarea y la cohesión social, mientras que la relación es negativa con el clima motivacional de implicación en el ego, con la motivación controlada y con la no motivación.

Por su parte, el clima motivacional de implicación en el ego se relaciona negativamente con la motivación autónoma y con la cohesión de tarea, mientras que la relación es significativa y positiva con la motivación controlada y con la no motivación.

La motivación autónoma se relaciona positivamente con ambos tipos de cohesión (tarea y social), mientras que la no motivación se relaciona de manera significativa y negativa tanto con la cohesión de tarea con la cohesión social (véase Tabla 32).

Tabla 32.

*Correlaciones bivariantes entre las variables del estudio.*

*Categoría Infantil*

<b>Variables</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1. Clima Tarea	-						
2. Clima Ego	-.30**	-					
3. Motivación Autónoma	.39**	-.15**	-				
4. Motivación Controlada	-.12*	.30**	-.08	-			
5. No Motivación	-.15**	.26**	-.28*	.61**	-		
6. Cohesión Tarea	.37**	-.15**	.47**	-.04	-.17**	-	
7. Cohesión Social	.21**	-.00	.32**	-.06	-.14**	.53**	-

Nota. Rango de las variables 1-5. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

### **7.6. MODELO DE RELACIONES DE PREDICCIÓN ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL CREADO POR EL ENTRENADOR, LAS FORMAS DE MOTIVACIÓN Y LA COHESIÓN DE LOS FUTBOLISTAS**

En este apartado se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales (paso segundo de la aproximación de Anderson y Gerbing (1988) ya señalada en el apartado 7.3). En el modelo se hipotetiza que el clima de implicación en la tarea se asociará positivamente con la motivación autónoma y negativamente con la motivación controlada y con la no motivación, mientras que el clima de implicación en el ego se asociará negativamente con la motivación autónoma y positivamente con la motivación controlada y con la no motivación. Por su parte la motivación autónoma se relacionará positivamente con ambos tipos de cohesión, mientras que la motivación controlada y la no motivación se asociarán negativamente tanto con la cohesión de tarea como con la cohesión social (véase Figura 13). Dado que las relaciones entre las distintas variables del estudio han sido similares en ambas categorías (alevín e infantil), este modelo se pondrá a prueba considerando la muestra total.

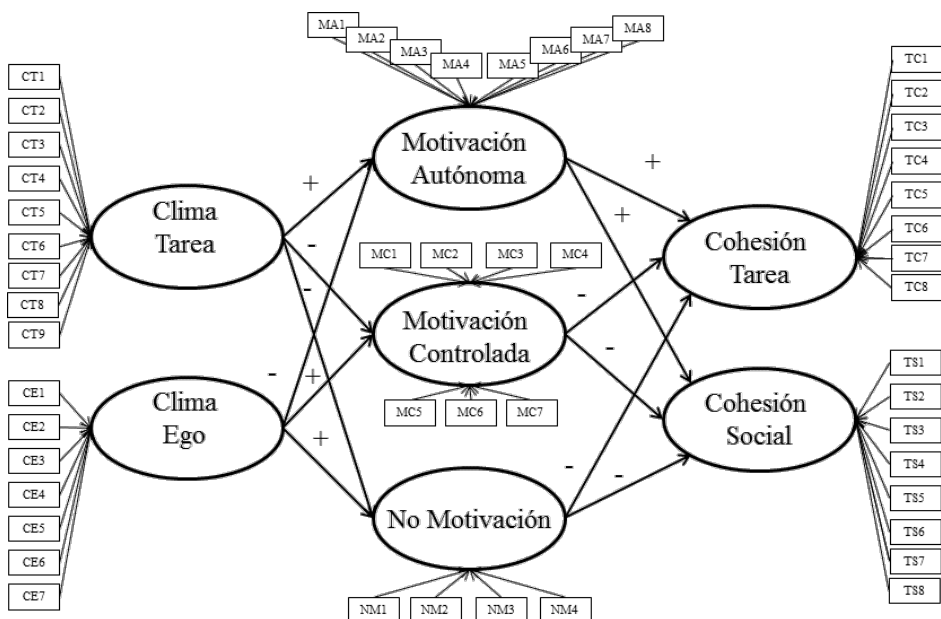


Figura 13. Modelo hipotetizado de relaciones entre el clima motivacional creado por el entrenador, las formas de motivación y la cohesión

Los índices de bondad de ajuste del modelo hipotetizado fueron adecuados:  $\chi^2 = 3485.51$ ;  $gl = 1207$ ;  $RMSEA = .067$  (90% CI = .065; .069);  $SRMR = .071$ ;  $CFI = .93$ ;  $NNFI = .92$ . Los resultados muestran que el clima de implicación en la tarea predice positiva y significativamente la motivación autónoma y negativamente la no motivación. Por su parte, el clima de implicación en el ego predice positiva y significativamente la motivación controlada y la no motivación. La motivación autónoma predice de manera positiva tanto la cohesión tarea con la cohesión social. La motivación controlada y

la no motivación no predicen significativamente ninguno de los dos tipos de cohesión (véase Figura 14).

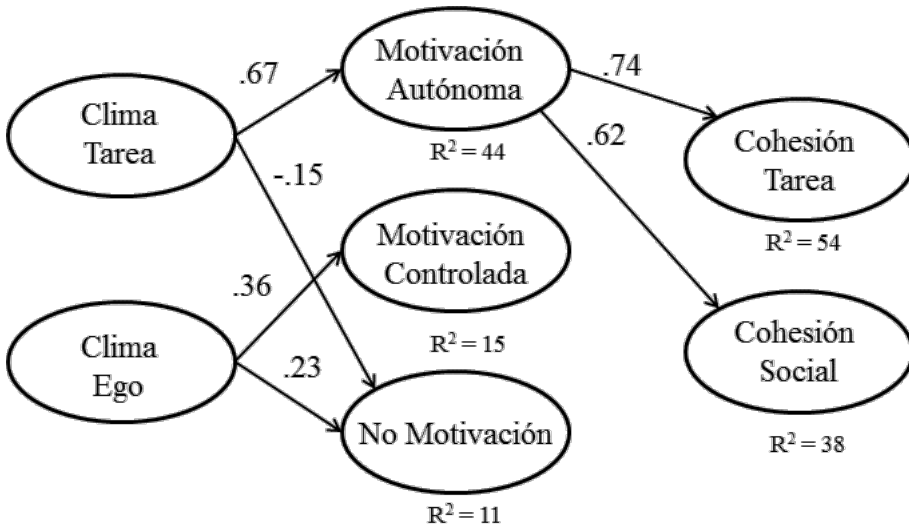


Figura 14. Solución estandarizada del modelo de relaciones entre el clima motivacional creado por el entrenador, las formas de motivación y la cohesión.

Nota. Para clarificar la lectura se han eliminado los indicadores de las variables latentes. Solo se muestran las relaciones significativas \*  $p < .01$

Además de los efectos directos señalados, el modelo también mostró efectos indirectos del clima de implicación en la tarea sobre la cohesión tarea y sobre la cohesión social a través de la motivación autónoma. En concreto, el clima de implicación en la tarea posee efectos indirectos significativos y positivos sobre la cohesión de tarea ( $\beta = .48, p < .01$ ) y sobre la cohesión social ( $\beta = .40, p < .01$ ) a través de la motivación autónoma. Por su parte, el clima de implicación en el

ego no posee efectos indirectos significativos sobre ninguno de los dos tipos de cohesión.

En su conjunto el modelo predice el 54% de la varianza de la cohesión de tarea, el 38% de la cohesión social, el 44% de la motivación autónoma, el 15% de la motivación controlada y el 11% de la no motivación.



## **CAPÍTULO 8**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

*Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado.  
Un esfuerzo total es una victoria completa*

Mahatma Gandhi

### **8.1. RESUMEN**

La presente investigación se realiza en el marco del Proyecto Europeo PAPA (<http://www.projectpapa.org>) cuyo objetivo principal consiste en promover la salud mental y emocional de los jóvenes a través de la participación deportiva. En este proyecto europeo se ha realizado una investigación a gran escala sobre los procesos psicosociales y motivacionales que favorecen el desarrollo óptimo y la adherencia deportiva en el contexto del deporte juvenil. En nuestro caso estudiamos algunos de los factores psicosociales y motivacionales que contribuyen a promover la cohesión deportiva

En los primeros cuatro capítulos de esta tesis doctoral se han presentado tanto el marco general del fútbol base, como los marcos teóricos de las principales teorías en las que se apoya este trabajo, esto es, algunos conceptos de la teorías motivacionales de las metas de logro (AGT) y de la Auto-determinación (SDT) y otros conceptos

base de las teorías de la cohesión en el deporte.

El fútbol en la provincias de Valencia y Castellón ha dado un salto tanto a nivel cuantitativo como cualitativo al ser la Comunidad Autónoma con más equipos en la máxima categoría en la liga más importante del mundo (IFFHS, 2014). Esto ha posibilitado que los equipos tengan un referente de mejora y de excelencia deportiva (Houston, Harris, McIntire y Francis, 2002), así como una mayor inversión en instalaciones y equipamientos a través de acuerdos de colaboración con los equipos de primera división.

El fútbol no es solo el deporte más practicado (Kunz, 2007), sino el que más licencias federativas tiene (CSD, 2014). De todos los jugadores que juegan al fútbol, la muestra de la presente investigación se centra en las categorías alevín e infantil (9-14 años) de la Comunidad Valenciana en la que participan tanto chicos como chicas.

En términos generales, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000) establece que la pubertad o adolescencia inicial ocurre en esta franja de 10 a 14 años. Esta etapa evolutiva ha sido considerada por diferentes autores (p.e., Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti, 2010; Pastor, Balaguer y Benavides, 2002) como una de las más importantes en el desarrollo evolutivo, debido a los cambios y transformaciones físicas psicológicas y sociales que se producen.

Actualmente, la actividad física y el deporte se ha convertido en uno de los medios de socialización más importantes (Balaguer y García-Merita, 1994; Wagnild, 2009). Entre las actividades

extracurriculares los deportes de equipo, y mayormente el fútbol, ocupa los primeros lugares, especialmente entre los chicos (Balaguer et al., 2005; Codina et al., 2015). Podemos decir que entre las practicas deportivas, el fútbol es el deporte más visto y practicado en el mundo (Castellano y Ruiz de Arcaute, 2012; FIFA, 2012).

El niño que práctica fútbol en estas edades, está inmerso en la etapa de formación (González-Víllora, 2009), donde el joven futbolista se encuentra en constante adquisición de factores que le lleven a un desarrollo integral, tanto como futbolista como persona (Duda, 2013). Entre estos factores encontramos los físicos, psicológicos, los contextuales o sociales, los técnico-tácticos y los psicologicos, tanto los individuales como los colectivos (Pazo, 2011).

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar algunas de las variables psicológicas que favorecen el desarrollo de la cohesión en los equipos deportivos. Entre ellas hemos elegido el clima motivacional que perciben los jugadores que crean los entrenadores en sus equipos y el tipo de motivación que tienen los jóvenes jugadores para jugar al fútbol. Para el primero hemos tomado como marco de referencia la teoría de las metas de logro y en la segunda la teoría de la auto-determinación.

En el marco de la teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992b, Nicholls, 1989), el clima motivacional percibido creado por el entrenador, o la atmosfera psicosocial que existe en un equipo, incluye tanto la estructura situacional, como los estándares de los criterios que utilizan los entrenadores en su dinámica con el equipo,

tanto durante las sesiones de entrenamiento, como durante los partidos (Ames, 1992b). Esta teoría defiende que el clima motivacional imperante en un equipo influirá en la forma en la que los jugadores interpreten el éxito o el fracaso y en consecuencia tendrá su efecto en los pensamientos, sentimientos y sus conductas, tanto durante las sesiones de entrenamiento como durante los partidos.

Tanto a nivel teórico como de investigación (p.e., Ames y Archer, 1988; Newton y Duda, 1993), desde la AGT se considera que existen al menos dos dimensiones que definen el clima motivacional imperante en un equipo, el clima motivacional de implicación en la tarea y el clima motivacional de implicación en el ego. El clima motivacional de implicación en la tarea es aquel en el que el entrenador refuerza en sus jugadores el trabajar duro, el desarrollo de la mejora personal, la idea de que cada componente del equipo realiza una contribución importante al mismo, y la búsqueda de la colaboración entre los jugadores en el aprendizaje y la mejora de las habilidades; mientras que un clima motivacional de implicación en el ego se caracteriza porque el entrenador ofrece más atención y refuerzo a los deportistas de mayor talento, responde negativamente a los errores y promueve la comparación social y la rivalidad entre los deportistas del mismo equipo.

La AGT defiende que la forma que tienen los deportistas de juzgar la competencia y de interpretar el éxito (orientación a la tarea y orientación al ego), en combinación con el clima motivacional creado por el entrenador constituye los estados de implicación en la tarea y/o

en el ego de los deportistas (Nicholls, 1989). De ahí que los climas de implicación en la tarea favorecerán que los deportistas se esfuercen al máximo, tengan interés por el aprendizaje y la mejora, tanto individual como de equipo y den lo mejor de si mismos. Mientras que los climas de implicación en el ego favorecerán que los deportistas interpreten que tener éxito consiste en destacar de los demás y demostrar que se es bueno con el mínimo esfuerzo.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2002), segundo marco teórico de esta investigación, considera al ser humano como un organismo activo con una tendencia innata hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerza por dominar los continuos retos y en integrar sus experiencias dentro de un sentido coherente del yo. Del conjunto de aportaciones de la SDT, a nosotros en esta tesis doctoral nos interesan las regulaciones motivacionales, esto es, las razones por las que juegan al fútbol los jóvenes futbolistas que componen la muestra de la presente investigación.

Se han llevado a cabo diferentes investigaciones para entender por qué las personas deciden participar en el deporte. Se ha informado que en la práctica deportiva existen diferentes razones para participar en una actividad o en otra, y que éstas tienen diferente grado de autodeterminación. La SDT defiende la existencia de un continuo de autodeterminación en los tipos de motivación que oscila entre ninguna autodeterminación hasta el máximo grado de determinación. Se postula que la motivación intrínseca es la que tiene mayor grado de

autodeterminación y que a continuación le sigue la motivación extrínseca con menor grado de autodeterminación, y finalmente se situaría la no motivación) en el otro extremo, sin ninguna determinación.

La motivación intrínseca representa el máximo grado de autodeterminación (Deci, 1975) ya que una persona intrínsecamente motivada participa porque quiere hacerlo debido a los sentimientos de diversión, interés y la satisfacción que son inherentes a la actividad (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci, 2000a). En estas conductas el locus de causalidad percibido es interno (Heider, 1958).

Por otra parte, la motivación extrínseca representa regulaciones menos auto-determinadas, donde la actividad está regulada por consecuencias que están separadas de la actividad en cuestión y ésta no es reforzante por sí misma. La SDT ha propuesto diferentes tipos de motivación extrínseca que varían en sus grados de autodeterminación, desde menor a mayor auto-determinación en el siguiente orden: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Ryan y Deci, 2000a).

Finalmente, sin grado alguno de determinación se sitúa la no motivación. Esta se da cuando las personas participan pasivamente en las actividades, sin que haya realmente una intención de actuar. Puede que esta condición motivacional se dé por falta de competencia percibida o porque no se ven las contingencias entre las acciones y las consecuencias deseadas (Ryan y Deci, 2000a, 2000b).



La SDT también propone que los diferentes tipos de motivación se agrupen en formas de motivación en función de su grado de autodeterminación, siendo estas la motivación autónoma, la motivación controlada y la no motivación. Deci y Ryan (1985a, 2000) defendieron que las regulaciones autodeterminadas o autónomas (motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada) mejoran los procesos motivacionales favoreciendo los resultados motivacionales positivos. También postularon que las formas de regulación bajas en autodeterminación o controladas (p.e., regulación externa y regulación introyectada) y la no motivación, conllevan respuestas cognitivas, afectivas y conductuales poco adaptativas.

La ultima variable que forma parte de esta tesis doctoral es la cohesión grupal, proceso fundamental en el deporte que estudiamos en esta investigación. Contar con grupos cohesionados es altamente valorado en el contexto deportivo por los deportistas y entrenadores. De ahí que uno de los intereses de los investigadores haya sido conocer sus principales características, sus antecedentes y, especialmente, desde un punto de vista aplicado, saber de qué forma el entrenador puede actuar como promotor de la cohesión del equipo (p.e., Duda y Balaguer, 1999; Carron y Hausenblas, 1998).

Carron et al. (1985) desarrollaron un modelo de cohesión en el que se propone que el nivel de cohesión de un grupo está compuesto por cuatro dimensiones: Integración Grupal hacia la Tarea, Integración Grupal hacia lo Social, Atracción Individual hacia el Grupo en la Tarea, y Atracción Individual hacia el Grupo en lo Social.

Recientemente, y basado en esta conceptualización, Eys et al. (2009a, 2009b) elaboraron un modelo de cohesión para adolescentes en el que defendieron que éstos únicamente diferencian entre cohesión de tarea y cohesión social, sin detectar en sus equipos las variables de integración y atracción grupal. A partir de ahí construyeron un cuestionario, el YSEQ, para evaluar la cohesión en la población adolescente. Está compuesto por dos dimensiones, la Cohesión de tarea y la Cohesión social, y es el instrumento que utilizamos en la presente investigación.

En los siguientes apartados, daremos respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos comentando los resultados obtenidos al poner a prueba las hipótesis planteadas a partir de la teoría y de la investigación. De esta forma, iremos analizando hipótesis por hipótesis, interpretando los resultados y comparándolos con los encontrados en otras investigaciones que se han presentado en la parte teórica de esta investigación.

Posteriormente expondremos las principales conclusiones que podemos extraer de nuestro estudio, señalando los resultados más importantes, exponiendo las dificultades y limitaciones que se han encontrado durante el desarrollo del trabajo.

Por último, comentaremos las futuras líneas de investigación que se pueden generar a partir del desarrollo de este trabajo, centrándonos en posibles investigaciones que se podrían realizar y en trabajos de intervención que se desarrollarían en función de nuestros resultados.

A continuación pasamos a la discusión de las hipótesis.

## 8.2. DISCUSIÓN

El objetivo general que nos planteábamos desde un principio fue estudiar desde los planteamientos de la AGT (Nicholls, 1984a, 1989), de la SDT (Deci y Ryan, 1985a, 1991; Deci y Ryan, 2000; Ryan, 1995; Ryan Deci, 2000a; Ryan y Deci, 2002) y del modelo de la Cohesión de Carron (Carron, 1982, 1984, 1988, 1991), las interrelaciones entre los factores sociales (climas motivacionales de implicación en la tarea y clima motivacional en el ego), las formas de motivación (regulaciones motivacionales) y la cohesión (cohesión tarea y cohesión social) en los jóvenes implicados en la práctica de fútbol en la categoría alevín e infantil.

La muestra analizada en el presente trabajo de investigación, está compuesta por 809 jóvenes futbolistas, pertenecientes a 12 escuelas de fútbol base de la Federación Valenciana de Fútbol, con una edad media de 11.49 años ( $DT = 1.16$ ). El 98.64% son hombres ( $n = 798$ ) y el 1.36% son mujeres ( $n = 11$ ).

Previo a la realización de los análisis para dar respuesta a los objetivos e hipótesis formuladas en la presente investigación, se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en la misma. En todos ellos se ha analizado la consistencia interna de las escalas a través del alfa de Cronbach y se ha procedido a validar las escalas mediante el análisis factorial confirmatorio. En términos generales podemos decir que las escalas tienen buena consistencia interna y buena estructura factorial.

Vamos a ir dando respuesta a los objetivos específicos que hemos planteado en nuestro trabajo:

Objetivo específico 1: Describir las distintas variables objeto de estudio: clima motivacional percibido (climas motivacionales de implicación en la tarea, de implicación en el ego), las formas de motivación (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación), y los tipos de cohesión (cohesión tarea y cohesión social); así como explorar las diferencias por escuelas en las distintas variables objeto de estudio. Asimismo, se explorarán la existencia de diferencias en las variables de estudio en las categorías estudiadas (alevín e infantil).

Con relación a la descripción del clima motivacional que perciben los jóvenes futbolistas que crean los entrenadores en sus equipos, podemos señalar que los futbolistas informan percibir en mayor medida un clima motivacional de implicación en la tarea y en menor medida de un clima motivacional de implicación en el ego. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en varios estudios que han evaluado el clima motivacional dentro del deporte en general (Balaguer et al., 2011; Cechinini et al., 2004; López-Walle et al., 2011) y del fútbol en particular (Balaguer et al., 2003; Álvarez et al., 2009; Almagro et al., 2009; Leo et al., 2013; Boyd et al., 2014 y Leo et al., 2014).

En cuanto a las formas de motivación, la motivación autónoma obtiene el valor más elevado, seguido por la motivación controlada, siendo el más bajo el valor de la no motivación. Estos datos están en consonancia con estudios previos (Balaguer et al., 2011; Lonsdale et al., 2008; Martín y Guzmán, 2012; Moreno-Murcia et al., 2011; Viladrich et al., 2011).

Por último, en cuanto a los tipos de cohesión, la cohesión de tarea se encuentra con el valor más alto, sin embargo la cohesión social también es alta, lo que demuestra que los jugadores se encuentran altamente cohesionados, pero más hacia la tarea. Estos datos están en consonancia con los obtenidos en el único estudio que conocemos hasta la fecha realizado con el mismo cuestionario que utilizamos en la presente investigación (Eys et al., 2013).

Cuando se analizaron las diferencias en las variables de estudio en las categorías estudiadas (alevín e infantil) encontramos que existen valores significativamente diferentes en la percepción del clima motivacional, en dos de las tres formas de la motivación y en la cohesión de tarea. Respecto al clima motivacional observamos que en el clima de implicación en la tarea obtuvieron valores mayores la categoría alevín, mientras que en el clima de implicación en el ego presentaron valores más altos la categoría infantil. En cuanto a las formas de motivación, se encontró que tanto la motivación autónoma como la motivación controlada ofrecían valores más altos en la categoría alevín. Por último, la categoría alevín informó de mayor cohesión de tarea, no observándose diferencias significativas por

categorías en la cohesión social. Estos resultados van en consonancia con los obtenidos en estudios previos tanto con futbolistas (Balaguer et al., 2012) como con bailarines vocacionales (Quested y Duda, 2011) donde se encontró que con el tiempo (en nuestro caso cambio de edad) se produce una disminución de las variables consideradas óptimas para el funcionamiento, como es la percepción de un clima de implicación en la tarea, y la implicación de los jóvenes jugadores, como puede ser la motivación autónoma, así como en el desempeño de la tarea de equipo (cohesión de tarea).

Objetivo específico 2: Analizar las interrelaciones entre las distintas variables estudiadas: clima motivacional percibido (clima motivacional de implicación en la tarea y clima motivacional de implicación en el ego), formas de motivación (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación), y la cohesión (cohesión de tarea y cohesión social).

Para dar respuesta al objetivo específico 2 se plantearon 11 hipótesis sobre las que se ofrecen los resultados a continuación:

**Hipótesis 1.** La percepción de un clima de implicación en la tarea estará positivamente relacionada con la cohesión de tarea y con la cohesión social.

Los resultados ofrecieron apoyo a la primera hipótesis en la que se defendía que la percepción del clima de implicación en la tarea estaría positivamente relacionada con la cohesión de tarea y con la

cohesión social mostrándose en sintonía con los resultados obtenidos por Balaguer et al. (2003, 2004), García Calvo et al. (2008); Horn et al. (2012) y Eys et al. (2013) cuyos participantes también fueron jóvenes deportistas, tanto varones futbolistas como en el presente trabajo (Balaguer et al., 2003; García Calvo et al., 2008), como chicos y chicas participantes en diferentes deportes y actividades (Horn et al., 2012; Eys et al., 2013). Sin embargo, cuando la muestra de la investigación es de deportistas de élite, los resultados no coinciden totalmente con los del presente trabajo, ya que en el estudio de Heuzé, Sarrazin et al. (2006) con jugadoras de balonmano de élite la percepción del clima de implicación en la tarea se relacionó con la cohesión tarea (Integración Grupal hacia la Tarea) pero no con la cohesión social. Los mismos resultados encontramos en el estudio de Chi y Lu (1995) con jugadores de beisbol taiwaneses, donde se informa que el clima de implicación en la tarea se relacionaba positivamente con la cohesión tarea, pero no con la cohesión social. Sin embargo, en los estudio de Pardo y Mayo (1999), con jugadores y jugadoras de balonmano, y en los estudios de Leo y colaboradores (2013, 2014) con jugadores amateurs de fútbol, se observó que el clima de implicación en la tarea predecía de forma positiva tanto la cohesión tarea como la cohesión social.

En otras investigaciones (Naylor, 1996; Picazo et al., 2009; Carles y De Paola, 2000 y Carron y Brawley, 2000), se ha indicado que en términos generales los climas de implicación a la tarea predicen o predecirán a lo largo del tiempo una cohesión grupal (cohesión tarea y cohesión social). De estas investigaciones y de sus

recomendaciones se desprende que en el deporte base, cuando el entrenador crea climas que favorecen la cooperación entre los jugadores y una buena atmósfera ayudan a que entre sus deportistas se fomente el deseo de mantener vínculos cercanos entre los jugadores, tanto durante la participación deportiva como en la vida personal (fuera del deporte); mientras que en el deporte de élite, donde el interés se centra en el rendimiento, un clima de implicación en la tarea contribuye a que los jugadores se mantengan unidos en la conquista de sus objetivos deportivos, pero no está del todo demostrado que también favorezca relaciones extradeportivas (fuera del campo de juego).

**Hipótesis 2.** La percepción de un clima de implicación en el ego estará negativamente relacionada con la cohesión de tarea y con la cohesión social.

La segunda hipótesis no se confirma en nuestro estudio. La percepción del clima de implicación en el ego únicamente se relacionó negativamente con la cohesión de tarea en los jóvenes futbolistas, pero no con la cohesión social. Estos datos estarían en consonancia con el estudio de Eys et al. (2013) con adolescentes chicos y chicas de diferentes deportes, donde también se encontraron las mismas relaciones que en el presente estudio. Sin embargo, en los estudios de Balaguer et al. (2003), Balaguer et al. (2004) y García Calvo et al. (2008) con futbolistas varones adolescentes, y en el de Heuzé, Sarrazin et al. (2006) con jugadoras de balonmano de élite, la percepción del clima de implicación en el ego sí que se mostró



relacionada negativamente tanto con la cohesión de tarea como con la cohesión social. Los mismos resultados se encontraron en el estudio de Chi y Lu (1995) con jugadores de beisbol, donde la relación del clima motivación de implicación en el ego fue negativa tanto con la cohesión social como la cohesión tarea. Al igual ocurrió en el estudio de Pardo y Mayo (1999), con jugadores y jugadoras de balonmano, donde se encontraron que el clima de implicación en el ego se relacionaba de forma negativa tanto la cohesión tarea como la cohesión social.

En otros estudios, realizados por Leo et al. (2013, 2014) con muestras de futbolistas varones de elite encontraron resultados similares. Leo et al. (2013) informaron que el clima de implicación en el ego se relacionaba negativamente con todas las dimensiones de la cohesión, pero únicamente era significativa la relación con la Atracción Individual hacia el Grupo-Tarea. Mientras que en el estudio de Leo et al. (2014), el clima de implicación en el ego si que se relacionaba negativamente con las dos dimensiones de la cohesión social (Integración Grupal hacia lo Social y Atracción Individual hacia el grupo-Social), mientras que con la cohesión tarea, solo se relacionaba negativamente con la dimensión de Integración Grupal hacia la tarea.

Estas discrepancias podrían deberse a que en el estudio actual y en el de Eys et al. (2013) se utilizó el cuestionario de cohesión para adolescentes (YSEQ; Eys et al., 2009a), mientras que en los otros mencionados (Balaguer et al., 2003; García Calvo et al., 2008; Heuzé,

Sarrazin et al., 2006, Leo et al., 2013, 2014; Pardo y Mayo, 1999) la cohesión se evaluó a través del GEQ (Carron et al., 1985). Todos estos estudios en general nos informan que la creación de ambientes de mayor implicación en la tarea favorece la cohesión, mientras que la promoción de climas de implicación en el ego parece dificultarla.

Lo que nos indica que cuando los entrenadores castigan los errores, fomentan la rivalidad entre los miembros del grupo y valoran a unos deportistas más que a otros, producen efectos negativos sobre la coordinación de los jugadores en la ejecución de la tarea, sin embargo, no parece que esto afecte significativamente a las relaciones sociales de los jóvenes futbolistas.

**Hipótesis 3.** La percepción de un clima de implicación en la tarea estará positivamente relacionada con la motivación autónoma.

Los resultados ofrecieron apoyo a la hipótesis en la que se defendía que la percepción del clima de implicación en la tarea estaría positivamente relacionada con la motivación autónoma mostrándose en sintonía con los resultados obtenidos por Almagro et al. (2009), Álvarez et al. (2009), García Calvo et al. (2008) Monteiro et al. (2014) y Sánchez Oliva et al. (2010), cuyos participantes también fueron jóvenes futbolistas como en el presente trabajo.

También encontramos otros estudios, tanto en estudiantes de educación física (Cury et al., 1996, Goudas y Bidle, 1994; Moreno et al., 2009; Solmon, 1996; Walhead y Ntoumanis, 2004), como en

deportes individuales y colectivos (Balaguer et al., 2011; Goudas, 1998; Jõesaar et al., 2012; Newton y Duda, 1999; Younes et al., 2013), donde el clima de implicación en la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca o con formas más autodeterminadas de la motivación.

**Hipótesis 4.** La percepción de un clima de implicación en el ego estará negativamente relacionada con la motivación autónoma.

Los resultados ofrecieron apoyo a la hipótesis en la que se defendía que la percepción del clima de implicación en el ego estaría negativamente relacionada con la motivación autónoma, y están en consonancia con los resultados obtenidos en los estudios con futbolistas realizados por Almagro et al. (2009) y Monteiro et al. (2014) en los que encontraron que el clima de implicación en el ego estaba relacionado negativamente con la motivación autodeterminada.

En otros estudios también se han encontrado relaciones negativas entre el clima de implicación en el ego y tipos de motivación autodeterminados. Por ejemplo, tanto Newton y Duda (1999) con una muestra de jugadoras de voleibol adolescentes, Ahmadi et al. (2012) con deportistas de deportes colectivos (balonmano, baloncesto, voleibol, fútbol), y Cury et al. (1996) con una muestra de estudiantes de secundaria de educación física, encontraron que el clima de implicación en el ego se relacionaba negativamente con la motivación intrínseca.

Resultados en la misma línea se encontraron en los estudios de López-Walle et al. (2011) y Moreno et al. (2010) con una muestra de adolescentes deportistas que practicaban disciplinas individuales y colectivas, y con una muestra que practicaba deportes individuales y colectivos, respectivamente, donde encontraron que el clima de implicación en el ego se relacionaba negativamente con la motivación autodeterminada.

Estos resultados nos indican que lo que se fomenta en el clima de implicación en el ego parece conducir a formas de baja calidad de la motivación ya que las razones por las que los jugadores participan en su deporte son o bien de muy baja autodeterminación (p.e., "porque me siento presionado por los demás para seguir haciéndolo") o de ausencia de autodeterminación (p.e., "lo practico a pesar de que me pregunto para qué sirve"), esto es, razones ajenas a la voluntad de los jugadores.

**Hipótesis 5.** La percepción de un clima de implicación en la tarea estará negativamente relacionada con la motivación controlada.

Los resultados ofrecieron apoyo a la quinta hipótesis en la que se defendía que la percepción del clima de implicación en la tarea estaría negativamente relacionada con la motivación controlada. No hemos encontrado ningún estudio donde se obtuviesen estos resultados con una muestra de fútbol, pero si hay otros estudios que corroboran los resultados encontrados en otros deportes.

Por ejemplo, Ahmadi et al. (2012), con una muestra de deportistas de deportes colectivos (p.e., fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano), encontraron que el clima de implicación en la tarea se relacionaba negativamente con la regulación externa. Y Ntoumanis (2002, 2005) informó que en los estudiantes de educación física el clima de implicación en la tarea se relacionaba negativamente con la regulación externa.

**Hipótesis 6.** La percepción de un clima de implicación en el ego estará positivamente relacionada con la motivación controlada.

Los resultados ofrecieron apoyo a la sexta hipótesis en la que se defendía que la percepción del clima de implicación en el ego estaría positivamente relacionada con la motivación controlada, estos resultados estarían en sintonía con varios estudios (Almagro et al., 2009; Monteiro et al., 2014; Sánchez Oliva et al., 2010) cuyos participantes también fueron jóvenes futbolistas como en el presente trabajo. A nivel más específico, García Calvo et al. (2008) con una muestra de jugadores de fútbol, encontraron que el clima de implicación en el ego se relacionaba con la motivación extrínseca.

En investigaciones realizadas tanto en deportes individuales como el tenis (Balaguer et al., 2011) y la natación (Petherick y Weigand, 2002), como en aquellas que incluían deportes individuales y colectivos (Moreno et al., 2007; Younes et al., 2013) se encontró que el clima de implicación en el ego estaba positivamente relacionado con la regulación externa y la regulación introyectada (motivación controlada).

**Hipótesis 7.** La percepción de un clima de implicación en la tarea estará negativamente relacionada con la no motivación.

Los resultados ofrecieron apoyo a la séptima hipótesis en la que se defendía que la percepción del clima de implicación en la tarea estaría negativamente relacionada con la no motivación.

Investigaciones previas han encontrado resultados en la misma dirección. Por ejemplo Almagro et al. (2009), con una muestra de jugadores de fútbol y baloncesto, Ahmadi et al. (2012), con una muestra de deportes colectivos (p.e., fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano), Ntoumanis (2002, 2005) y Standage et al. (2003a, 2003b) en sus estudios en el contexto de la educación física, encontraron que el clima de implicación en la tarea se relaciona negativamente con la amotivación.

En otro estudio, Balaguer et al. (2011) con una muestra de jugadoras de tenis, encontraron que el clima de implicación en la tarea estaba relacionado con la orientación a la tarea y ésta estaba relacionada negativamente con la no motivación, lo cual va en total apoyo a la teoría de la autodeterminación ya que las personas que están implicadas en la tarea ven la ejecución de la tarea como un fin en si mismo lo que favorece lo intrínseco y dificulta que se sientan sin motivación.

**Hipótesis 8.** La percepción de un clima de implicación en el ego estará positivamente relacionada con la no motivación.

Los resultados ofrecieron apoyo a la hipótesis en la que se defendía que la percepción del clima de implicación en el ego estaría positivamente relacionada con la no motivación.

Estos resultados están en sintonía con el estudio de Sánchez Oliva et al. (2010) también con una muestra de futbolistas varones, así como con los obtenidos en otros deportes, por ejemplo en la natación (Petherick y Weigand, 2002) con jugadores de baloncesto y fútbol (Almagro et al., 2009) y en deportes individuales y colectivos (Moreno et al., 2007); en todos ellos el clima de implicación en el ego se relacionaba positivamente con la no motivación.

**Hipótesis 9.** La motivación autónoma se relacionará positivamente con la cohesión de tarea y con la cohesión social.

Los resultados ofrecieron apoyo a la novena hipótesis en la que se defendía que la motivación autónoma estaría positivamente relacionada con la cohesión de tarea y con la cohesión social. Observamos que cuando a los jugadores les gusta jugar al fútbol esto es, están interesados en el juego por sí mismo, y/o quieren aprender nuevas habilidades, como por ejemplo mejorar su juego, se facilita la integración en el equipo, tanto en la búsqueda de objetivos comunes como en las relaciones sociales entre los miembros.

Estos resultados van en la misma línea que los encontrados en otros estudios en los que se han relacionado ambos tipos de cohesión o bien con la motivación autónoma, como forma de la motivación, o con alguno de sus componentes (motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada). Por ejemplo García Calvo et al. (2008) con una muestra de jugadores varones de fútbol, encontraron que existe una relación importante entre altos niveles de cohesión grupal y la motivación intrínseca. Asimismo, Losier y Vallerand (1995) con una muestra compuesta por jugadores de hockey, comprobaron que los deportistas con una alta motivación autodeterminada eran los que mejor se relacionaban con los compañeros y con el entrenador.

Además hemos encontrado estudios como por ejemplo el de Leo et al. (2011a) con una muestra mixta de jugadores de fútbol en los que se informa que los factores de compromiso y diversión están relacionados tanto con la cohesión social como con la cohesión de tarea.

En otras muestras con deportistas universitarios (p.e., Allen, 2006; Hollembeak y Amorose, 2005) se informó que la cohesión y el hecho de encajar en un contexto social llevaba a que los deportistas alcanzasen altos niveles de autodeterminación. Esta afirmación, nos lleva a la idea que ya comentaron Widmeyer et al. (2002) en la que defendieron que la relación entre la motivación y la cohesión era recíproca, esto es, aunque la cohesión podría ayudar a la aparición de una motivación más intrínseca, también se podría dar el caso de que



poseer niveles de autodeterminación facilitase la búsqueda de relaciones sociales.

Además de los estudios previos, esta relación entre motivación autodeterminada y cohesión de tarea también se había encontrado en el estudio de Blanchard et al. (2009) con jóvenes jugadores de baloncesto de ambos sexos. En este estudio, además de aportar evidencia sobre los beneficios de la motivación autónoma sobre la cohesión de tarea, también se ha visto que cuando los jóvenes jugadores se mueven por razones autodeterminadas para jugar al fútbol, también favorece la cohesión social, esto es, crea vínculos de unión más allá del campo de fútbol. En definitiva, parece ser que una variable individual como la motivación autodeterminada se relacionan con variables de equipo, esto es, con la cohesión del grupo, lo cual tiene importantes implicaciones para la intervención, ya que nos hace pensar que consiguiendo que se desarrolle la calidad de la motivación de los jugadores podría favorecerse la cohesión del equipo

**Hipótesis 10.** La motivación controlada se relacionará negativamente con la cohesión tarea y la cohesión social.

Los resultados no ofrecieron apoyo a la hipótesis en la que se defendía que la motivación controlada estaría negativamente relacionada con la cohesión de tarea y con la cohesión social mostrándose en discordancia con los resultados encontrados en el estudio de García Calvo et al. (2008) y Allen (2006) donde en estos estudios si que se encontraron que la motivación extrínseca

(motivación controlada) se relaciona negativamente con la cohesión grupal.

Estas discrepancias podrían deberse a que en el estudio actual se utilizó el cuestionario de cohesión para adolescentes (YSEQ; Eys et al., 2009b) y el cuestionario de regulación conductual en el deporte (BRSQ-6) mientras que en los otros estudios mencionados (García Calvo et al., 2008; Allen 2006) la cohesión se evaluó a través del GEQ (Carron et al., 1985) y la motivación autodeterminada a través del SMS (Pelletier et al., 1995).

**Hipótesis 11.** La no motivación se relacionará negativamente con la cohesión tarea y la cohesión social.

Los resultados ofrecieron apoyo a la hipótesis en la que se defendía que la no motivación estaría negativamente relacionada con la cohesión de tarea y con la cohesión social mostrándose en sintonía con el estudios de García Calvo et al. (2008) con una muestra de futbolistas varones donde la no motivación se relacionaba negativamente con la cohesión social (Atracción Individual hacia el Grupo-social, Integración hacia lo social) y con la cohesión de tarea (Integración Grupal hacia la tarea). También Allen (2006) en su estudio con una muestra de estudiantes universitarios que practicaban diferentes modalidades deportivas, encontraron que la no motivación se relacionaba negativamente con la cohesión grupal.

Objetivo específico 3: Poner a prueba un modelo de relaciones de predicción entre los factores sociales (climas de implicación en la tarea y en el ego), la motivación (motivación autónoma, motivación controlada y la no motivación, y la cohesión (cohesión tarea y cohesión social) siguiendo la secuencia Clima → Motivación autónoma, controlada y no motivación → Cohesión. Por último, examinar los efectos del clima motivacional sobre la cohesión a través de las formas de motivación.

Finalmente, para dar respuesta al tercer objetivo se formularon las seis hipótesis siguientes:

**Hipótesis 12.** El clima de implicación en la tarea predecirá positivamente la motivación autónoma y negativamente la motivación controlada y la no motivación.

Tras valorar los resultados, podemos observar que esta hipótesis no se confirma en su totalidad. Los resultados muestran que a nivel predictivo el clima de implicación en la tarea sí que predice positivamente la motivación autónoma y negativamente la motivación controlada, mientras que la predicción de la motivación controlada no ha resultado significativa.

**Hipótesis 13.** El clima de implicación en el ego predecirá negativamente la motivación autónoma y positivamente la motivación controlada y la no motivación.

Tras valorar los resultados, podemos observar que esta hipótesis no se confirma en su totalidad. Los resultados muestran que a nivel predictivo, el clima de implicación en el ego predice en sentido positivo y significativamente tanto la motivación controlada como la no motivación, mientras que no ha resultado significativa la predicción de la motivación autónoma.

**Hipótesis 14.** La motivación autónoma predecirá positivamente la cohesión de tarea y la cohesión social.

Tras valorar los resultados, podemos observar que esta hipótesis se confirma. Los resultados muestran que la motivación autónoma predice de manera positiva ambos tipos de cohesión, la cohesión de tarea y la cohesión social.

**Hipótesis 15.** La motivación controlada y la no motivación predecirán negativamente tanto la cohesión de tarea como la cohesión social.

Tras valorar los resultados, podemos observar que esta hipótesis no se confirma. Los resultados muestran que tanto la motivación controlada como la no motivación no predicen de manera significativa ninguno de los dos tipos de cohesión.

**Hipótesis 16.** La percepción de un clima de implicación a la tarea se relacionará indirectamente con la cohesión tarea y cohesión social a través de la motivación autónoma.

Los resultados ofrecieron apoyo a esta hipótesis. Conocer que las relaciones positivas del clima de implicación en la tarea sobre la cohesión de tarea y sobre la cohesión social se establecen tanto directamente como a través de la motivación autónoma aporta apoyo empírico a la teoría de las metas de logro y ofrece guías a seguir en el trabajo con los entrenadores. A través de la creación de este tipo de climas en los que los entrenadores favorecen la comunicación, la cooperación y el esfuerzo hemos visto que se fomenta tanto la cohesión en el juego como después del juego y a su vez se promueven la calidad de la motivación de los jugadores (motivación intrínseca y regulación identificada), lo que contribuye a desarrollar la cohesión en los equipos (tarea y social).

**Hipótesis 17.** La percepción de un clima de implicación en el ego se relacionara indirectamente con la cohesión tarea y cohesión social a través de la motivación controlada y la no motivación.

Tras valorar los resultados, podemos observar que esta hipótesis no se confirma. Los resultados no ofrecieron apoyo a la hipótesis en la que se defendía que la percepción de un clima de implicación en el

ego se relacionaría indirectamente con la cohesión tarea y cohesión social a través de la motivación controlada y la no motivación.

Este resultado nos invita a insistir en la importancia de generar climas de implicación en la tarea y una motivación autónoma, frente a un clima de implicación en el ego y una motivación controlada y una no motivación, si lo que pretendemos es fomentar la cohesión tarea y cohesión social de los equipos deportivos.

### 8.3. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos podemos establecer tres conclusiones generales:

Primera: se puede concluir que los climas motivacionales que generan los entrenadores en los entornos deportivos están relacionados con la cohesión de equipo. En concreto, cuando los jugadores perciben que su entrenador genera un clima de implicación en la tarea, es decir, cuando el entrenador favorece la cooperación entre los miembros de su equipo, cuando valora el esfuerzo y la mejora, considera que los errores forman parte del aprendizaje y de la mejora, y hace ver que cada jugador tiene un papel importante dentro del equipo, estará potenciando tanto una mayor calidad de la motivación como un mayor desarrollo de la cohesión de tarea y de la cohesión social.

Segunda: la creación por parte del entrenador de un clima de implicación en la tarea promueve en sus jugadores una mayor calidad de la motivación (motivación autónoma), lo que a su vez contribuye a desarrollar la cohesión en los equipos, tanto en los aspectos de tarea como en los aspectos sociales.

Tercera: las relaciones positivas del clima de implicación en la tarea sobre la cohesión de tarea y sobre la cohesión social se establecen tanto directamente como a través de la motivación autónoma. De ahí que no solo conocemos las relaciones que se establecen entre el clima motivacional creado por los entrenadores y

la cohesión sino que además conocemos los mecanismos motivacionales que intervienen en este proceso.

En definitiva, en este estudio se aporta un apoyo empírico de las relaciones que se establecen tanto directas como indirectas a través de la motivación autónoma, entre un clima motivacional de implicación en la tarea y la cohesión de tarea y la cohesión social, lo cual ofrece el camino a seguir en el trabajo a realizar con los entrenadores.

#### **8.4. DIFICULTADES Y LIMITACIONES**

En este apartado nos gustaría reflejar las principales limitaciones y dificultades del trabajo.

La primera dificultad que nos hemos encontrado son los pocos artículos que han relacionado el clima motivacional y la cohesión, utilizando el YSEQ, ya que la mayor parte de los trabajos previos se han llevado a cabo utilizando el GEQ. En estudios futuros sería conveniente utilizar ambos cuestionarios (GEQ y el YSEQ) en el mismo estudio para explorar si las diferencias obtenidas entre el clima de implicación en el ego y la cohesión social se deben a la utilización específica de uno u otro instrumento o si hay que atender a otras razones.

Otro punto relevante al que prestar atención cuando hablamos de las limitaciones de nuestros estudios es el hecho de que la muestra esté compuesta principalmente casi toda por jóvenes jugadores de fútbol de sexo masculino. Por lo tanto, futuros estudios en psicología



del deporte podrían ampliar la población analizada incluyendo muestras de diferentes sexos, así como de diferentes deportes.

#### **8.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

A partir de los resultados del presente estudio, hemos podido observar la relevancia que tiene el establecer conexiones empíricas entre las dos teorías de la motivación (teoría de la metas de logro y teoría de la autodeterminación) y una variable psicológica de equipo como es la cohesión grupal (Carron, Colman, Wheeler y Stevens, 2002). Como se ha planteado en este trabajo, la integración de estas dos teorías motivacionales puede aportar información muy interesante a la hora de establecer los antecedentes de la cohesión deportiva, siendo los climas motivacionales y las formas de la motivación, especialmente la motivación autónoma, cuestiones a tener en cuenta en futuros trabajos e intervenciones.

Además, futuros estudios en psicología del deporte podrían ampliar la población analizada incluyendo muestras de diferentes deportes, ambos sexos, y diferentes niveles competitivos, así como también de diferentes países.

Otra futura línea de investigación, podría consistir en registrar las conductas de los entrenadores a nivel observacional, por ejemplo se podrían utilizar los protocolos del Sistema de Observación Multidimensional del Clima Motivacional (MMCOS, por sus siglas en inglés, *Multidimensional Motivational Climate Observation System*;

Smith et al., 2015). El MMCOS es un cuestionario de observación que examina el clima motivacional desde una perspectiva integradora, basándose en los marcos teóricos de las teorías motivacionales que están a la base de la presente tesis doctoral, esto es, la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro. En un futuro sería interesante realizar los estudios sobre los antecedentes de la cohesión utilizando la incorporación conjunta de medidas con base teórica, tanto autoinformadas como medidas objetivas sobre el ambiente deportivo.

También sería interesante seguir utilizando los programas de intervención para la formación de entrenadores en la creación de climas motivacionales llevados a cabo en el proyecto europeo PAPA del que forma parte la presente investigación. En concreto sería importante aplicar el programa de formación de entrenadores Empowering Coaching™ que está ofreciendo resultados satisfactorios en diferentes países europeos (véase Duda, 2013). El objetivo de este programa es que los entrenadores aprendan a crear climas motivacionales que fomentan la calidad de la motivación (motivación autónoma) de los deportistas haciendo que se impliquen en el deporte, se diviertan y desarrollen lo mejor tanto de ellos mismos como del equipo (p.e., la cohesión) (véase Duda et al., 2013).

## **REFERENCIAS**

---



# A

- Ahmadi, M., Namazizadeh, M., & Mokhtari, P. (2012). Perceived motivacional climate, basic psychological needs and self-determination motivation in youth athletes. *World Applied Sciences Journal*, 16 (9), 1189-1195.
- Allen, J. B. (2003). Social Motivation in Youth Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 551-567.
- Allen, J. B. (2006). The perceived belonging in sport scale: Examining validity. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 387-405.
- Almagro, B. J., Conde, C., Moreno, J. A., & Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescent athletes`motivation: Basketball players vs. Football players. *Revista de Psicología del Deporte*. 18, 353-356.
- Álvarez, M. S., Castillo, I., Duda, J. L., & Balaguer, I. (2009). Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 35-44.

- Ames, C. (1984a). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. *Research on Motivation in Education, 1*, 177-207.
- Ames, C. (1984b). Conceptions of motivation within competitive and noncompetitive goal structures. *Self-Related Cognitions in Anxiety and Motivation*, 205-241.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student Perceptions in the Classroom*, 327-348.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84* (3), 261.
- Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In R. Glyn (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., & Iachini, A (2009). *Team Cohesion, Needs Satisfaction, and Intrinsic Motivation in Youth Sport*. AAHPERD. National Convencion y Exposition. Tampa Florida.

Andréé, K. V., & Whitehead, J. (1995). The interactive effect of perceived ability and dispositional or situacional achievement goals on intrinsic motivation in young athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, (Supp.), S7.

Añó, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.

## B —

Bakker, F. C., Whiting, H. T. A., & van der Brug, H. (1992). *Psicología del deporte: Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Morata-CSD.

Balaguer, I. (1999). Los procesos motivacionales y su aplicación al mundo del deporte y el ejercicio. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 9, 121-134.

Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia. Promolibro.

- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp.135-162). Madrid. Pearson. Prentice Hall.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3 (4), 293-308.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé*. 2, 243-258.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 197-207.



- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., & García-Merita, M. L. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, formas de autorregulación y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 133-148.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, E., & Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25 (7), 305-319.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., & Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well being and risk behaviors: motivational mechanisms. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- Balaguer, I., Castillo, I., Moreno, Y., Garrigues, V., & Soriano, L. (2004). El clima motivacional y la cohesión en equipos de fútbol. *Encuentros en Psicología Social*. 2 (1), 152-156.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de orientación al ego ya la tarea en el deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17 (1), 71-81.

- Balaguer, I., Duda, J. L., & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 9, 381-388.
- Balaguer, I., & García-Merita, M. (1994). Ejercicio físico y bienestar psicológico. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1 (1) 3-26.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., & Crespo, M. M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Balaguer, I., Mayo, C., Atienza, F. L., & Duda, J. L. (1997). Factorial validity of the Perceived Motivational climate in Sport Questionnaire-2 in the case of Spanish elite female handball teams. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 27.
- Balaguer, I., Pastor, Y., & Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26, 33-56.

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.
- Biddle, S. J. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G.C. Roberts (Eds), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetic.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Biddle, S. J., & Fox, K. R. (1998). Motivation for physical activity and weight management. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 22 (2), 39-47.
- Bini, J. (2000). *Fútbol para los más pequeños*. Barcelona: Hispano Europea.
- Bini, B., Leroux, P., & Cochin, G. (1995). *Fútbol para los más pequeños*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2009). Cohesiveness and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545-551.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997) Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal* 314:572.

- Boixadós, M. (1997). *Avaluació del clima motivacional i de les actituds de fairplay en futbolistes alevins i infantils i efectes de l'assessorament psicològic a llurs entrenadors*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Boixadós, M., & Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 45-64.
- Bouet, M. (1995). *Signification du sport*. Paris: L'Harmattan.
- Boyd, M., Kim, M., Ensari, N., & Yin, Z. (2014). Perceived motivational team climate in relation to task and social cohesion among male college athletes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44 (2), 115-123.
- Brawley, L. R. (1990). Group cohesion: Status, problems, and future direction. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 355-379.
- Brawley, L. R., Carron, A. V., & Widmeyer, W. N. (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perception of group goal-related variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 245-266.

- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). [Development and validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brüggemann, D. (2004). *Fútbol. Entrenamiento para niños y jóvenes*. Barcelona: Paidotribo.
- Bruner, M. W., & Spink, K. S. (2007). The effects of team building on the adherence patterns of youth exercise participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, S149.
- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 307-321.
- Burton, E. C. (1977). *The new physical education for elementary school children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2<sup>a</sup>ed.). Nueva York: Routledge Academy.

# C

- Cameron, C., Craig, C., & Paolin, S. (2005). *Increasing physical activity: Communicating the benefits of physical activity for children: A parent's perspective*. Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute. Ottawa, Ontario, Canada.
- Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31(1), 107-118.
- Carratalá, E. (2003), Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. (Tesis Doctoral), Univeridad de Valencia, Valencia, España. Recuperada de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10183/carratala.pdf?sequence=1>
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Carron, A. V. (1984). *Motivation: Implications for coaching y teaching*. London, Ontario.: Sports Dynamics.

- Carron, A. V. (1991). El grupo deportivo como un grupo eficaz. En J. M. Williams, *Psicología Aplicada al Deporte* (pp. 113-151). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, 213-226.
- Carron, A.V., & Brawley, L.R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31(1), 89-106.
- Carron, A., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (2002). *The group environment questionnaire: Test manual*. Morgantown, W. V: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., & Chelladurai, P. (1981). The dynamics of group cohesion in sport. *Journal of Sport Psychology*, 3, 123-139.
- Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 168-188.
- Carron, A. V., & Dennis, P. W. (2001). The sport team as an effective group. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 120-134). Mountain View, CA: Mayfield.
- Carron, A. V., Eys, M. A., & Burke, S. M. (2007). Team cohesion. In D. Jowett, y D. Lavalley (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 91-102) Champaign, IL: Human Kinetics.

- Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (1998). Group dynamics in sport (2<sup>o</sup>ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., & Spink, K. S. (1993). Team building in an exercise setting. *The Sport Psychologist*, 7, 8–18.
- Carron, A. V., Spink, K. S., & Prapavessis, H. (1997). Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: Use of indirect interventions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (1), 61-72.
- Carron, A. V., Widmeyer, W., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244-266.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1988). Group cohesion and individual adherence to physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 127-138.
- Cartwright, D. E., & Zander, A. E. (1968). *Group dynamics research and theory*. (3<sup>a</sup> ed.) London: Tavistock.
- Castellano, J., Perea, A., & Hernández-Mendo, A. (2007). Diachronic analysis of interaction context in'06 world championship. *Journal of Sports Science & Medicine*, 6 (Suppl. 10), 200-201.



- Castellano, J., & Ruiz de Arcaute, G. J. (2012). Fútbol, espectáculo global. *Japanese Institutional Repositories Online (JAIRO)*, 122-139. Recuperado 20 de Diciembre de 2014. Disponible en: <http://jairo.nii.ac.jp/0273/00000755/en>
- Castillo, I., & Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 54, 22-29.
- Castillo, I., & Balaguer, I. (2000). Relaciones entre las perspectivas de meta y el autoconcepto. En D. Caballero, M.T. Méndez, y J. Pastor (Eds.). *La Mirada psicosociológica: grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 654-659). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13 (1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2002). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14 (2), 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16, 201-210.

- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 149-164.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16 (1), 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., Prado, J. L., & Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana De Psicología*, 22 (2), 469-479.
- Cervelló, E. M. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. (Tesis Doctoral). Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Cervelló, E., & Jiménez, R. (2001). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Didáctica de la Educación Física* (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.

- Chi, L., & Lu, S. (1995). The relationships between perceived motivational climates and group cohesiveness in basketball. *Annual Meetings of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Clearwater, FL.*
- Codina, N., Pestana, J. V., Castillo, I., & Balaguer, I. (2015). “*Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte*”: Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. Manuscrito en revisión.
- Coe, S., Teasdale, D., & Wickham, D. (1992). More than a game. London: BBC Books.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M, Palou, P., & Ponseti, J. (2010) El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1) 23-39
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and Psychological Need Satisfaction in Studentes' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2008, 30, 222-239.
- Cox, R. H. (1990). *Sport psychology: Concepts and applications*. Dubuque, I.A: Brown.
- Cratty, B. J. (1983). *Psychology in contemporary sport: Guidelines for coaches and athletes*. (2<sup>a</sup> ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Cratty, B. J., & Justo, L. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Crespo, M., & Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.
- Crespo, M., Balaguer, I., & Atienza, F. L. (1994). Análisis psicométrico de la versión española de la escala de liderazgo para entrenadores de Chelladurai y Saleh en la versión de entrenadores. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 4(1) 5-23.
- Crolley, L., & Hand, D. (2013). *Football, Europe and the press*. London: Routledge.
- CSD (2010). *Licencias y clubes 2014*. Recuperado 15 de Enero de 2015. Disponible en: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/asociados/licenciasyclubesh2014.pdf>
- Cumming, S. P., Smith, R. E., Smoll, F. L., Standage, M., & Grossbard, J. R. (2008). Development and validation of the achievement goal scale for youth sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 9 (5), 686-703.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J., Sarrazin, P., Durand, M., & Goudas, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16 (3), 305-315.

Cury, F., Famose., J. P., & Sarrazin, P. (1994). Mesurer différentes aspects de la motivation d'accomplissement en sport: propriétés psychométriques de l'IMI, de l'EPCM, et du POSQ. *Paper presented at the Congres International de la Société Française de Psychologie du Sport*, Potiers, France.

## D

Davids, K., Araújo, D., & Schuttleworth, R. (2005). Applications of dynamical systems theory to football. In T. Reilly, J. Cabri, y D. Araújo (Eds.), *Science and football V* (pp. 547-560). London: Routledge.

deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105–115.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation* (38), 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.

- Del Bosque, V. (2013). El fútbol, educación y formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 22(8), 67-70.
- Devís, J., Valenciano, J., Villamón, M., & Pérez, V. (2010). Disciplinas y temas de estudio en las ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 10 (37) pp. 150-166.
- Díez, J. (2012). La administración pública y el negocio del fútbol profesional. Tesis Doctoral. Universidad de Leon.
- Dion, K. L. (2000). Group cohesion: From "field of forces" to multidimensional construct. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4 (1), 7-26.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte* McGraw-Hill: Interamericana.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11 (3), 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport settings: A goal perspective approach* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. *Handbook of Research on Sport Psychology*, 421-436.

- Duda, J. L. (1995). *Motivation in sport settings: A goal perspective approach*. Human Kinetic Books.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (Ed.) *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Leeds: Human Kinetic.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching<sup>TM</sup>: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 311-318.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (1999). Toward an integration of models of leadership with a contemporary theory of motivation. In R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Sport Psychology: Linking theory of motivation* (pp.213-230). Morgantown, WV. FIT.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Social psychology of sport. In D. Lavalee, y S. Jowett (Eds.), *The coach-created motivational climate* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290-299.



- Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, E., Wold, B., Balaguer, I., Castillo, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Ronglan, L. T., Hall, H. y Cruz, J. (2013). Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity ('PAPA'): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 319-327.
- Dugard, P., Todman, J., y Staines, H. (2010). *Approaching multivariate analysis: A practical introduction (2<sup>nd</sup> ed.)* Hove, Sussex & New York: Routledge.
- Duda, J., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, 21-48.
- Durand, G. (1968). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Paideia.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

# E

---

- Ebbeck, V., & Becker, S. L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(4), 355-362.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins y M. Duncan (Eds), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators. Child and family policy*, Vol. 6, (pp. 89-126). Westport, CT, US: Ablex.
- Escartí, A., & Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Eds), *Entrenamiento Psicológico en deporte: Principios y Aplicaciones*, (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.

- Estabrooks, P. A., & Carron, A. V. (2000). The physical activity group environment questionnaire: An instrument for the assessment of cohesion in exercise classes. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4 (3), 230-243.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2007). Item wording and internal consistency of a measure of cohesion: The group environment questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 395-402.
- Eys, M. A., Jewitt, E., Evans, M. B., Wolf, S., Bruner, M. W., & Loughhead, T. M. (2013). Coach-initiated motivational climate and cohesion in youth sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84 (3), 373-383.
- Eys, M. A., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009a). Development of a cohesion questionnaire for youth: The youth sport environment questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 390-408.
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009b). Perceptions of cohesion by youth sport participants. *The Sport Psychologist*, 23, 330-345.

# F

---

- Fabra, P., Balaguer, I., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2013). La eficacia de rol como mediadora entre el clima motivacional y el rendimiento en jóvenes futbolistas. *Revista De Psicología Social*, 28 (1), 47-58.
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. W., (1950). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*. Stanford University Press.
- Field, A. (2009). Exploratory Factor Analysis. In A. Field (Ed), *Discovering statistics using SPSS* .(3ªed) (pp 619-680). Londres: SAGE Publications Ltd.
- FIFA (2012). Fédération internationale de football association. Documentos oficiales e históricos FIFA. Disponible en: [http://es.fifa.com/mm/document/affederation/administration/02/15/82/55/activityreport\\_s\\_2012\\_spanish.pdf](http://es.fifa.com/mm/document/affederation/administration/02/15/82/55/activityreport_s_2012_spanish.pdf)
- Fitts, W. H. (1965). Manual for the tennessee self-concept scale. *Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests*.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

Frattarola, C., & Sans, A. (2000). *Entrenamiento en el fútbol base*. Barcelona: Paidotribo.

## G

Gallahue D. L., & Ozmun, J. (2002). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gano-Overway, L. A., & Ewing, M. E. (2004). A longitudinal perspective of the relationship between perceived motivational climate, goal orientations, and strategy use. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (3), 315-325.

García Calvo, T. (2006). Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

- García Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Moreno, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 677-684.
- García Calvo, T., Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Jiménez R., & Cervelló, E. M. (2008). Importancia de los aspectos motivacionales sobre el grado de cohesión en equipos de fútbol. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3(1), 61-74.
- García Ferrando, M., & Llopis-Goig, R. (2011). *Encuesta Sobre los Hábitos Deportivos en España, 2010. Ideal Democrático y Bienestar Personal*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Centro de Investigaciones Sociológicas; 2011.
- Garganta, J. (2003). La formación de los niños en el fútbol base: *Entre la acción y la cognición. III Jornadas Internacionales de Escuelas de Fútbol*. Málaga.
- Garganta, J., & Pinto, J. (1997). La enseñanza del fútbol. En A. Graça y J. Oliveira (Eds). *La Enseñanza de los Juegos Deportivos* (pp. 97-138). Barcelona: Paidotribo.
- Golembiewski, R. T. (1962). *The small group*. Chicago: University of Chicago Press.

- González Ponce, I., Sánchez Oliva, D., Amado, D., Pulido, J. J., López, J., & Leo, F. (2013). Anàlisi de la cohesió, l'eficàcia col·lectiva i el rendiment en equips femenins de futbol. *Apunts: Educació Física i Esports*, (114), 65-71.
- González-Víllora, S. (2009). Revisión sobre la formación específica en fútbol: Programaciones de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva vertical. *Training Fútbol*, 156, 26-46
- González, M. (2003). La configuración del fútbol español como deporte espectáculo. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes*, (66), 1-8. Recuperado el 18 de Diciembre de 2014  
Disponible en:<http://www.efdeportes.com/efd66/espect.htm>
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86 (1), 323-327.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (3), 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

Granito, V., & Rainey, D. (1988). Differences in cohesion between high school and college football teams and starters and nonstarters. *Perceptual and Motor Skills*, 66 (2), 471-477.

Gréhaigne, J. (2001). *La organización del juego en el fútbol*. Barcelona: Inde.

Gross, N., & Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*, 546-564.

Gruber, J. J., & Gray, G. R. (1982). Factor patterns of variables influencing cohesiveness at various levels of basketball competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52 (1), 19-30.

H\_\_\_\_\_

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.



- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, y C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting psychological and educational tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harre, D. (1987). *Teoría del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Editorial Stadium SRL.
- Harrison, C. (1980). *Readability in the classroom*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Hernández Moreno, J., Castro, V., Gil, G., Cruz, H., Guerra, G., Quiroga, M., & Rodríguez, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: Un nuevo enfoque. *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes*, 33. Recuperado el 18 de Octubre de 2014. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>

- Heuzé, J. P., & Fontayne P. (2002). Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe: A French Language Instrument for the Measurement of Group Cohesion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 42-67.
- Heuzé, J., Raimbault, N., & Fontayne, P. (2006). Relationships between cohesion, collective efficacy and performance in professional basketball teams: An examination of mediating effects. *Journal of Sports Sciences*, 24 (1), 59-68.
- Heuzé, J., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N., & Thomas, J. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18 (3), 201-218.
- Hodge, K., Hargreaves, E., Gerrard, D., & Lonsdale, C. (2013). Psychological mechanisms underlying doping attitudes in sport: Motivation and moral disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 419-432.
- Hodge, K., & Zaharopoulos, E. (1991). Sport participation and dropouts in rugby. Hillary Commission for Recreation and Sport. Wellington. New Zealand.

- Holland. M. J. G., Sharp, L., Woodcock, C., Cumming, J., & Duda, J. L. (2010). Validity and reliability of the Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ) with youth athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 175-176.
- Hollembeak, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.
- Horn, T. S., Byrd, M., Martin, E., & Young, C. (2012). Perceived motivational climate and team cohesion in adolescent athletes. *Sport Science Review*, 21, 25-48.
- Houston, J., Harris, P., McIntire, S., & Francis, D. (2002). Revising the competitiveness index using factor analysis. *Psychological Reports*, 90,31-34

# I

---

IFFHS (2014). Federación internacional de historia y estadística de fútbol. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.iffhs.de/en/>

Iso-Ahola, S. E., & Clair, B. S. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52 (2), 131-147.

# J

---

Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: "they'd do it but I wouldn't.". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 15-21.

Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13 (3), 257-262.

# K —

- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Keller, J. (1992). *Activité physique et sportive et motricité de l'enfant*. Paris: Vigot.
- Kincaid, J. P., Fishburne Jr, R. P., Rogers, R. L., & Chissom, B. S. (1975). *Derivation of New Readability Formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for Navy Enlisted Personnel*. Millington, Tenn: Naval Air Station Memphis.
- Kipp, L., & Amorose, A. J. (2008). Perceived motivational climate and self-determined motivation in female high school athletes. *J. Sport Behaviour*, 31(2): 108-129.
- Kjormo, O., & Halvari, H. (2002). Two ways related to performance in elite sport: The path of self-confidence and competitive anxiety and the path of group cohesion and group goal-clarity. *Perceptual and Motor Skills*, 94 (3), 950-966.

- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3ª ed.). New York, London: The Guilford Press.
- Knapp, B. (1979). *La Habilidad en el Deporte*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Knapp, B., Cagigal, J. M., & Álvarez, D. R. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 171-181.
- Kunz, M. (2007). 265 million playing football. *FIFA Magazine*, July Issue, 10–15.

## L —

- Lagardera, F. (1994). La praxiología como nueva disciplina aplicada al estudio del deporte. *Revista de Educación Física*, 55, 21-30.
- Lago, C. (2002). *La preparación física en el fútbol*. Madrid: Biblioteca nueva.

- Landers, D. M., & Lüschen, G. (1974). Team performance outcome and the cohesiveness of competitive coaching groups. *International Review for the Sociology of Sport*, 9 (2), 57-71.
- Lapresa, D., Arana, J., Carazo, J., & Ponce de León, A. (2002). *Orientaciones formativas para el entrenador del fútbol juvenil*. Logroño: Federación Riojana de Fútbol y Universidad de La Rioja (España).
- Lapresa, D., Arana, J., & Carazo, J. (2005) *Pautas para la adecuación de contenidos al desarrollo psicomotor de prebenjamines y benjamines*. Logroño: Universidad de la Rioja y Federación Riojana de Fútbol.
- Lapresa, D., Arana, J., & Ponce de León, A. (1999). Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar. *Logroño: Universidad de La Rioja y Federación Riojana de Fútbol*.
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor del niño*. Madrid: Doñate.
- Leali, G. (1994). *Fútbol base: Entrenamiento óptimo del futbolista en el periodo evolutivo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Leo, F. M., García Calvo, T., Parejo, I., Sánchez Miguel, P. A., & Sánchez Oliva, D. (2010). Interacción de la cohesión en la eficacia percibida, las expectativas de éxito y el rendimiento en equipos de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 89-102.
- Leo, F., González Ponce, I., Sánchez Miguel, P.A., Ivarsson, A. , & García Calvo, T. (2015). Role ambiguity, role conflict, team conflict, cohesion and collective efficacy in sport teams: A multilevel analysis. *Psychology of Sport and Exercise*. (20) 60-66.
- Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., Amado, D., & García Calvo, T. (2011a). Interacción de los niveles de cohesión en el grado de compromiso de jóvenes futbolistas. *Revista Movimiento Humano*, (1), 13-26.
- Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., Amado, D., & García Calvo, T. (2011b). Análisis de la incidencia del clima motivacional y la cohesión de equipo sobre el grado de compromiso de jóvenes futbolistas. *Cultura, Ciencia y Deporte: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (16), 5-14.



- Leo, F., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., Amado, D. & García Calvo, T. (2013). El liderazgo y el clima motivacional del entrenador como antecedentes de la cohesión y el rol percibido en futbolistas profesionales. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol 22, (2) 361-370.
- Leo, F., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., Amado, D. & García Calvo, T. (2014). Análisis de los procesos grupales y el rendimiento en fútbol semiprofesional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Vol 14 (53) 153-168.
- Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., Gómez, F. R., & García Calvo, T. G. (2009). Análisis de las relaciones existentes entre la orientación y el clima motivacional con los comportamientos antisociales en jóvenes deportistas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 4(1), 15-28.
- Llopis-Goig, R. (2013). Identificación con clubes y cultura futbolística en España. Una aproximación sociológica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(33), 236-251.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008) The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30 (3), 323-355.

- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista De Psicología Del Deporte*, 20 (1), 209-222.
- López, V., & Castejón, F. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 40-48.
- Lorenz, E. N. (1963): Deterministic nonperiodic flow. *Journal of Atmospheric Science*, 20,130-141.
- Losier, G. F. & Vallerand, R. J. (1995). Développement et validation de l'Echelle des relations interpersonnelles dans le sport (ERIS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.
- Lott, A. J., & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64 (4), 259-309.

# M—

- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on Motivation in Education, 1*, New York: Academic Press, 115-144.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA, England: Lexington Books/DC Heath and Com.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. *Studies in Cross-Cultural Psychology, 3*. New York: Academic Press, 221-67.
- Malina, R. M. (2005). Youth football players: number of participants, growth and maturity status. In: T.C. Reilly, J. Cabri y D. Araujo (Eds.). *Science and Football V* pp.419-428. Oxford: Routledge.

- Mallett, C. J., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A., & Jackson, S. (2007). Sport Motivation Scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600–614.
- Martin, L. J., Carron, A. V., Eys, M. A., & Loughhead, T. M. (2012). Development of a cohesion inventory for children's sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16 (1), 68-79.
- Martín, M., & Guzmán, J.F. (2012). Emotional intelligence, self-determined motivation and basic needs satisfaction in sport. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 12, Suplemento 2, 39-44.
- Martín, R., & Lago, C. (2005). *Deportes de equipo. Comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Barcelona: Inde
- Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A., Tuero, C., & Márquez, S. (2008). La motivación para la práctica en la iniciación al fútbol: Influencia de la edad/categoría competitiva, el tiempo de entrenamiento y la relación con el entrenador. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (93), 46-54.
- Matveev, L. P. (1975). *Periodización del entrenamiento deportivo*. Madrid: INEF.

- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V.V. (1989). Psychometrics properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McGrath, J. E., & Kravitz, D. A. (1982). Group research. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 195-230.
- Mercé, J. (2003). Un estudio descriptivo de las características técnicas, físicas y motivacionales de escuelas deportivas de fútbol (alevines, infantiles y cadetes). (*Tesis Doctoral*), *Universidad de Valencia, Valencia*.
- Mikalachki, A. (1969). *Group cohesion reconsidered: A study of blue collar work groups*. London, Ontario: School of Business Administration, University of Western Ontario.
- Mombaerts, E. (2000). *Fútbol: Del análisis del juego a la formación del jugador*. Barcelona: Inde.
- Monteiro, D., Moutão, J., Baptista, P., & Cid, L. (2014). *Motivational climate, behaviour regulation and perceived effort in soccer athletes*. *Motricidade*, 10(4), 94-104.

- Moreno-Murcia, J. A.; Marzo, J. C.; Martínez-Galindo, C., & Conte, L. (2011). Validación de la Escala de “Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas” y del Cuestionario de la “Regulación Conductual en el Deporte” al contexto español. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 355-369.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Young athletes’ motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and self-determination theories as predictors of dispositional flow in young athletes. *Anales de Psicología*, 26 (2), 390-399.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., Zomeño, T. E., & Marín de Oliveira, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts: Educacion Física y Deportes*, 38-43.
- Moreno, R., & Fradua, L. (2001). La iniciación al fútbol en el medio escolar. En F. Ruiz, A. García y A. Casimiro (Eds.), *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. nuevas tendencias metodológicas* (pp. 145-177). Madrid: Gymnos.

- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). Feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32 ,619-637.
- Mudrack, P. E. (1989). Defining group cohesiveness A legacy of confusion?. *Small Group Research*, 20 (1), 37-49.
- Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., & Short, S. E. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8 (2), 126-138.
- Myers, N. D., Payment, C. A., & Feltz, D. L. (2004). Reciprocal relationships between collective efficacy and team performance in women's ice hockey. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8 (3), 182-195.

# N —

- Naylor, S. L. (1996). *The Relationship among Achievement Goal Orientation, Perceived Motivational Climate, and Cohesion in Sport Teams. (Tesis Doctoral). Master of Arts. California State University, Long Beach.*
- Newton, M. L., & Duda, J. L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and Predictive utility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 5-56.
- Newton, M., & Duda, J. L. (1998). Psychometric Validation of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 336-347
- Newton, M. L., & Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30 (1), 63-82.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18 (4), 275-290.



- Nicholls, J. (1980). Striving to develop and demonstrate ability: An intentional theory of achievement motivation. Paper presented at *Conference on Attributional Approaches to Human Motivation, Center for Interdisciplinary Studies, University of Bielefeld, Bielefeld, Germany*.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. *Research on Motivation in Education*, 1, 39-73.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992) The general and the specific in the expression of achievement motivation. In G. C. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and Classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of british physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 444-453.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (2), 176-187.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17 (8), 643-665.

Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perception and Motor Skill*, 102, 919-930.

## O

---

Ommundsen, Y., & Vaglum (1991). Soccer competition anxiety and enjoyment in Young boy players: The influence of perceived competence and significant others' emotional involvement. *International Journal os Sport Psychology*, 22, 45-49.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences*, 16 (2), 153-164.

OMS (2000). La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad.

Recuperado el 15 de Marzo de 2015. Disponible en:

[http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO\\_TRS\\_731\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731_spa.pdf)

Otero, L. E. (2003). Ocio y deporte en el nacimiento de la sociedad de masas: La socialización del deporte como práctica y espectáculo en la España del primer tercio del siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (25), 169-198.

## P

Pacheco, R. (2004). *La enseñanza y entrenamiento del fútbol 7. Un juego de iniciación al fútbol 11*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Papaioannou, A (1994). The development of a questionnaire measuring physical education classes' orientations. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology*, 245-269.

- Pardo, A., & Mayo, C. (1999). El estudio de la orientación de metas, el clima motivacional y la cohesión grupal en balonmano. En I. Balaguer, e I. Castillo (Eds.). *Rendimiento y bienestar en los deportistas de élite* (pp. 101-123). Valencia: CSV.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution a un lexique comente en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Partor, Y., Balaguer, I., & Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del autoconcepto en la autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (3) 97-112.
- Paskevich, D. M., Estabrooks, P. A., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (2001). Group cohesion in sport and exercise. *Handbook of Sport Psychology*, 472-494.
- Pazo, C. I. (2011). El proceso de formación de los jugadores españoles de fútbol de alta competición (*Tesis Doctoral*). *Universidad de Huelva*.

- Pazo, H., Sáenz-López, P., & Fradua, L. (2012). Influencia del contexto deportivo en la formación de los futbolistas de la selección española de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (2), 291-299.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., & Sarrazin, P. (2007). Measurement issues in self-determination theory and sport. In M. S. Hagger, & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport* (pp. 143-152). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- Petherick, C., & Weigand, D. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33(2), 218-237.

Picazo, C., Zornoza, A., & Peiró, J. M. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21(2), 274-279.

Pugh, S., Wolff, R., DeFrancesco, C., Gilley, W., & Heitman, R. (2000). A case study of elite male youth baseball athletes' perception of the youth sports experience. *Education*, 120, 773–781.

## Q —

Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Antecedents of burnout among elite dancers: A longitudinal test of basic needs theory. *Psychology of Sport & Exercise*, 12, 159–167.

# R —

- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24–33.
- Reilly, T., Bangsbo, J., & Franks, A. (2000). Anthropometric and physiological predispositions for elite soccer. *Journal of sports Sciences*, 18, 669–683.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28 (3), 297-313.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (3), 269-286.



RFEF. (2013). Real federación española de fútbol. Disponible en:  
<http://www.rfef.es/noticias/tv>

Ricardo, O., De la Torre, E., & Velázquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid: Síntesis.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.

Roberts, G. C. (1984). Achievement motivation in children's sport. In J. G. Nicholls y M. L. Maehr (Eds), *Advances in Motivation and Achievement: The Development of Achievement Motivation* (pp. 251-281), Greenwich, CT: JAI Press.

Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. C. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30), Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, G. C. (1993). Motivation in sport: Understanding enhancing the motivation and achievement of children. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 405-420). New York: MacMillan Publishing Company.

- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivation processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., & Balagué, G. (1989). The development of a social-cognitive scale of motivation. *Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology*, Singapore.
- Roberts, G. C., & Balagué, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Paper presented at the FEPSAC, Congress*, Cologne, Germany.
- Roberts, G. C. & Ommundse, Y. (1996). Effects of goal orientation on achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 6, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In M. Maher y P. Prinrich, (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 413-447). New York: JAI Press.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: Development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.

- Roberts, G. C. & Treasure, D. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kintetics.
- Robertson, R., & Giulianotti, R. (2006). Fútbol, globalización y glocalización. *Revista Internacional de Sociología*, 64 (45), 9-35.
- Romero, C. (2005). Un modelo de entrenamiento en el fútbol desde una visión didáctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (80). Recuperado el 15 de Julio de 2014. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd80/futbol.htm>
- Romero, S. (1997). El fenómeno de las escuelas deportivas municipales. *Sevilla: Instituto de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla*.
- Romero, S. (2001). *Formación deportiva. Nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *The handbook of child psychology* (6.th ed., pp. 571-645) New York: Wiley.
- Ruiz de Alarcón, A, Reina, A., Fernández, J., & Beas, M. (2006). Análisis de la iniciación al fútbol. *Revista Digital: Lecturas: Educación Física y Deporte*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2014.  
*Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd92/inic.htm>*

- Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (2001). De las habilidades motrices fundamentales a la motricidad adulta. En L. M. Ruiz Pérez (Ed.), *Desarrollo, comportamiento motor y deporte* (pp. 57-94). Madrid: Síntesis.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63 (3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). When rewards compete with nature; The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.13-54). New York:Academic.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University Rochester Press.

## S —

Sallis, J. F., & Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents: a consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.

Sánchez Miguel P. A. (2010). El abandono deportivo en jóvenes escolares extremeños. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

Sánchez Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A.; Amado, D., & García Calvo, T. (2010). Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 20 (6), 177-195.

- Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Santana, W. (2005). Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In R. Paes, y H. F. Balbino, (Eds), *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas* (1-24), Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21 month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32 (3), 395-418.
- Scanlan, T. K., Simons, J.P., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., & Keeler, B. (1993). The sport commitment model: Measurement development for the youth-sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 16-38.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Schutz, R. W., Eom, H. J., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1994). Examination of the factorial validity of the group environment questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 226-236.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.

- Senécal, J., Loughead, T. M., & Bloom, G. A. (2008). A season-long team-building intervention: Examining the effect of team goal setting on cohesion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30 (2), 186-199.
- Shaw, M. E. (1981). Group dynamics: The psychology of small group behavior (3rd.ed.) New York: McGraw-Hill.
- Sheldon, K. M., & Watson, A. (2011). Coach's autonomy support is especially important for varsity compared to club and recreational athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6, 109-123.
- Simon, J. (2011). La mercantilización del fútbol español en los años veinte: De la implantación del profesionalismo al nacimiento del campeonato nacional de liga. *Esporte e Sociedade*, 6 (18), 1-30.
- Singer, R. N., y Berrocal, S. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Smith, A. L., Balaguer, I. & Duda, J. L. (2001). Dispositional and situational predictors of satisfaction and enjoyment in youth football players. In A. Papaioannou, M. Goudas y Y. Theodorakis (Eds.), *In the dawn of the new millennium*. Proceedings of the 10 th World Congress of Sport Psychology. Vol. V (pp. 59-61). Thessaloniki: Christodoulidi Publications.

- Smith, A. L., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24 (12), 1315-1327.
- Smith, R. E., Cumming, S. P., & Smoll, F. L. (2008). Development and validation of the Motivational Climate Scale for Youth Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 116–136.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16 (1), 125-142.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. En S. Jowette y D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport*, (pp. 75-90). Champaign, IL, US: Human Kinetics.



- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., & Duda, J. L. (2015). Development and Validation of the Multidimensional Motivational Climate Observation System. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37, 4- 22.
- Smoll, F. L. (1991). Relaciones padres-entrenador: Mejorar la calidad de la experiencia deportiva. *Psicología Aplicada al Deporte*, 92-110.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 731-738.
- Spink, K. S. (1990). Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12 (3), 301-311.
- Spink, K. S. (1995). Cohesion and intention to participate of female sport team athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 416-427.
- Spink, K. S., & Carron, A. V. (1993). The effects of team building on the adherence patterns of female exercise participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 39-39.
- Spink, K. S., & Roberts, G. C. (1980). Ambiguity of outcome and causal attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2 (3), 237-244.

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647.
- Streiner D., & Norman G. (1995). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use*. (2<sup>a</sup>ed). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sullivan, P. J., Short, S. E., & Cramer, K. M. (2002). Confirmatory factor analysis of the group environment questionnaire with co-acting sports. *Perceptual and Motor Skills*, 94(1), 341-347.

# T —

- Tessie, J. (1971). *Méthode Sportive. E. P. S., 111.*
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching.* Loughborough: Department of Physical Education and Sports Science, University of Technology.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in physical activity. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.79- 100). Champaign, IL: Human Kinetics
- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H. K., Roberts, G., Ames, C., & Maehr, M. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: A response to harwood, hardy, and swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23 (4), 317-329.
- Treasure, D., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47: 475-489.
- Turman, P. D. (2003). Coaches and cohesion: The impact of coaching techniques on team cohesion in the small group sport setting. *Journal of Sport Behaviour*, 26 (1), 86-104.

## U —

UEFA. (2004). UEFA grassroots football newsletter, nº1.  
Recuperado el 18 de Diciembre de 2014. Disponible en:  
<http://www.uefa.org/newsfiles/186426.pdf>

UEFA. (2006). UEFA grassroots football newsletter, nº5.  
Recuperado el 18 de Diciembre de 2014. Disponible en:  
<http://www.uefa.org/newsfiles/471630.pdf>

## V —

Valero, A. (2005). Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 59-67.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics
- Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1991). Construction et validation de l'Échelle de Motivation pour les personnes âgées (EMPA). (Construction and validation of the French form of the Elderly Motivation Scale). *International Journal of Psychology*, 26, 219–240.
- Van Bergen, A., & Koekebakker, J. (1959). "Group cohesiveness" in laboratory experiments. *Acta Psychologica*, 16, 81-98.
- Vanfraechem-Raway, R. (2005). Psychological relationship between trainers and young players: Leadership aspects. In T. Reilly, J. Cabri y D. Araújo (Eds.), *Science and football V* (pp. 610-617). London: Routledge.
- Vargas-Tonsing, T. M., Warners, A. L., & Feltz, D. L. (2003). The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of Sport Behavior*, 26(4), 396-407.

- Viciano, J., & Zabala, M. (2002). Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de educación física. *Actas del International Congress of AIESEP*, 732-739.
- Viladrich, C., Appleton, P. R., Quested, E., Duda, J. L., Alcaraz, S., Heuzé, J., Fabra, P., Samdal, O., Ommundsen, Y., & Hill, A. P. (2013). Measurement invariance of the behavioural regulation in sport questionnaire when completed by young athletes across five european countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 384-394.
- Viladrich, C., Torregrosa, M., & Cruz, J. (2011). Calidad Psicométrica de la adaptación española del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte. *Psicothema*, 23, 786-794.
- Vives, L., & Garcés De Los Fayos, E. J. (2003). Intervención psicológica en un club de fútbol base: Propuesta de un sistema de actuación psicológica desde sus diversas áreas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(2) 51-66.

## W\_\_\_\_\_

- Wagnild, G. (2009). *A review of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement* , 17 (2), 105–113
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 4-18.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wankel, L. M., & Mummery, W. K. (1996). Canada. In P. Deknop, L. M. Engstrom, B. Skirstad, y M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in child and youth sport*. Champaign, IL: Human Kinetic.
- Wann, D. L. (1997). *Sport psychology*. New Jersey: Prentice Hall Upper Saddle River.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño* vol 1. Madrid: Gymnos.

- Wein, H. (2004). *Fútbol a la medida del niño vol. 2*. Madrid: Gymnos.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Weinberg, S., & Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico* (4a Edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 420–437.
- Westre, K. R., & Weiss, M. R. (1991). The relationship between perceived coaching behaviors and group cohesion in high school football teams. *The Sport Psychologist*, 5, 41-54.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Whitehead, J., & Andree, K. V. (1997). Interactive effects of dispositional and situational goals and perceived ability on intrinsic motivation in Young athletes. *Journal of Sport Sciences*, 15, 110-111.
- Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. *Human Kinetics*, 175-203.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones Motores Básicos*. Madrid: Alianza Deporte.



- Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (1985). *The measurement of cohesion in sport teams: The group environment questionnaire*. London, Ontario: Sports Dynamics.
- Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (2002). Group dynamics in sport. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 285-308). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Widmeyer, W. N., Carron, A. V., & Brawley, L. R. (1993). Group cohesion in sport and exercise. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 672-692) New York: Macmillan.
- Widmeyer, W. N., & Martens, R. (1978). When cohesion predicts performance outcome in sport. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 49 (3), 372-380.
- Widmeyer, W. N., & Williams, J. M. (1991). Predicting cohesion in a coacting sport. *Small Group Research*, 22(4), 548-570.
- Wiersma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 5(3), 153-177.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (1), 115-126.

Wong, L. L., & Trumper, R. (2002). Global celebrity athletes and nationalism fútbol, hockey, and the representation of nation. *Journal of Sport & Social Issues*, 26(2), 168-194.

Y —

Younes, S., Ciccomascolo, L., & Shim, M. (2013). Climate and motivation for women athletes in palestine. *Journal of Research*, 8 (1), 12-19.

Z —

Zander, A. (1979). The psychology of group processes. *Annual Review of Psychology*, 30(1), 417-451.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1: CUESTIONARIOS**

---



## CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN EL DEPORTE (PMCSQ-2)

*Esta lista describe lo que hacen o dicen los entrenadores a los jugadores de tu equipo. Cuando respondas, piensa en lo que normalmente hace o dice tu primer entrenador. ¿Cómo crees que han ido las cosas en tu equipo la mayor parte del tiempo durante las últimas 3 ó 4 semanas?*

	<b>Durante las últimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>En de acuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1	Mi entrenador ha animado a los jugadores a probar nuevas habilidades	1	2	3	4	5
2	Mi entrenador ha intentado que los jugadores se sintiesen bien cuando daban su máximo	1	2	3	4	5
3	Mi entrenador ha cambiado a los jugadores cuando han cometido errores.	1	2	3	4	5
4	Mi entrenador ha dedicado más atención a los mejores jugadores	1	2	3	4	5
5	Mi entrenador ha gritado de malas maneras a los jugadores cuando se han equivocado.	1	2	3	4	5
6	Mi entrenador se ha asegurado de que los jugadores se sintieran con éxito cuando mejoraban	1	2	3	4	5
7	Mi entrenador ha valorado a los jugadores que se han esforzado.	1	2	3	4	5

	<b>Durante las últimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
8	Mi entrenador se ha asegurado de que la aportación de cada jugador se viera como importante.	1	2	3	4	5
9	Mi entrenador ha tenido sus jugadores preferidos.	1	2	3	4	5
10	Mi entrenador sólo ha felicitado a los jugadores que mejor lo han hecho durante el partido.	1	2	3	4	5
11	Mi entrenador se ha asegurado de que cada uno de nosotros haya tenido un papel importante en el equipo.	1	2	3	4	5
12	Mi entrenador ha pensado que en los partidos sólo deberían jugar los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
13	Mi entrenador nos ha transmitido que todos los jugadores contribuimos al éxito del equipo.	1	2	3	4	5
14	Mi entrenador ha animado a los jugadores a que se ayudasen unos a otros a aprender.	1	2	3	4	5
15	Mi entrenador ha favorecido a unos jugadores más que a otros	1	2	3	4	5
16	Mi entrenador ha animado a los jugadores a trabajar juntos como un equipo.	1	2	3	4	5

## CUESTIONARIO DE REGULACIÓN CONDUCTUAL EN EL DEPORTE (BRSQ-6)

Por favor, marca con una X el número que indique **en qué medida cada una de las siguientes razones explican por qué juegas al fútbol en este equipo.**

	<b>Durante las ultimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy deacuerdo</b>	<b>En deacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1	Porque disfruto	1	2	3	4	5
2	Porque para mí son importantes los beneficios del fútbol (por ejemplo, desarrollarme como jugador, estar en forma, jugar con mis compañeros de equipo).	1	2	3	4	5
3	Porque me sentiría culpable si lo dejara.	1	2	3	4	5
4	Porque los demás me “empujan” a hacerlo.	1	2	3	4	5
5	Aunque me pregunto por qué continúo.	1	2	3	4	5
6	Porque me gusta	1	2	3	4	5

	<b>Durante las ultimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy deacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
7	Porque valoro los beneficios de este deporte (por ejemplo, aprender nuevas habilidades en el fútbol, estar sano, hacer amigos, etc.).	1	2	3	4	5
8	Porque me avergonzaría dejarlo.	1	2	3	4	5
9	Para satisfacer a las personas que quieren que lo practique.	1	2	3	4	5
10	Aunque me pregunto por qué estoy jugando a este deporte.	1	2	3	4	5
11	Porque es divertido.	1	2	3	4	5
12	Porque me enseña autodisciplina.	1	2	3	4	5
13	Porque siento que debo continuar.	1	2	3	4	5
14	Porque me siento presionado por los demás para seguir haciéndolo.	1	2	3	4	5
15	Aunque ya no tengo muy claro por qué lo hago.	1	2	3	4	5



---

	<b>Durante las ultimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
16	Porque lo encuentro apasionante.	1	2	3	4	5
17	Porque aprendo cosas que son útiles en mi vida.	1	2	3	4	5
18	Porque me sentiría fracasado si lo dejara.	1	2	3	4	5
19	Porque si no lo hago, los demás estarán descontentos de mí.	1	2	3	4	5
20	A pesar de que me pregunto para qué sirve.	1	2	3	4	5

## CUESTIONARIO DE ENTORNO DEPORTIVO PARA JÓVENES (YSEQ)

Las siguientes frases tratan sobre *tus* sentimientos hacia **tu equipo y tus compañeros de equipo**. Por favor, piensa en las **últimas 3 ó 4 semanas** y marca del 1 al 5 en qué medida estás de acuerdo con cada una de ellas.

	<b>Piensa sobre cómo has estado, en general, con tu equipo durante las últimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>En de acuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
9	Me he comunicado con mis compañeros a menudo (por teléfono, mensajes de texto, internet)..	1	2	3	4	5
10	Este equipo me ha dado suficientes oportunidades para mejorar mi propio rendimiento..	1	2	3	4	5
11	He pasado tiempo con mis compañeros de equipo.	1	2	3	4	5
12	Nuestro equipo no ha funcionado bien como equipo.	1	2	3	4	5
13	He sentido que me gustaría estar en contacto con mis compañeros de equipo después de que terminase la temporada.	1	2	3	4	5
14	He estado satisfecho con las ganas de ganar que tenía mi equipo.	1	2	3	4	5
15	Hemos quedado juntos fuera del entrenamiento.	1	2	3	4	5

---

	<b>Piensa sobre cómo has estado, en general, con tu equipo durante las últimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>En de acuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
16	Mi forma de enfocar el juego ha sido la misma que las de mis compañeros de equipo.	1	2	3	4	5
17	Hemos estado en contacto a menudo (por teléfono, mensajes de texto, internet)..	1	2	3	4	5
18	Nos ha gustado la forma en que hemos trabajado juntos como un equipo.	1	2	3	4	5



## **ANEXOS**

### **ANEXO 2: CONSENTIMIENTOS**



---

## INFORMACIÓN ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MOTIVACIÓN Y BIENESTAR EN EL FÚTBOL

Nombre del Club....

Nombre del equipo...

Querido entrenador,

Nuestro equipo de investigadores de la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte de la *Universitat de València*, está llevando a cabo una investigación en el fútbol base junto a investigadores de otros países europeos (Reino Unido, Francia, Grecia y Noruega). Los participantes de este estudio serán jugadores y jugadoras de fútbol de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años y sus entrenadores. Las Asociaciones Nacionales de Fútbol de todos los países implicados apoyan el proyecto.

El objetivo de este estudio es formar a los entrenadores de fútbol base en la creación de climas motivacionales positivos e identificar si, como resultado de esta formación, se producen cambios en la motivación y en la calidad de la implicación de los jugadores en el fútbol. Este estudio nos ayudará a crear una guía práctica para los entrenadores en España y en el extranjero que ayude a fomentar y a mantener la motivación y el bienestar de los jóvenes jugadores a medida que avanzan en una temporada de competición.

Nos gustaría invitarte a ti y a tu equipo a participar en esta investigación. En caso de que aceptes, te solicitaremos que asistas a una jornada en la que se impartirá un taller de formación por entrenadores formados por nuestro equipo. Ellos te ayudarán a desarrollar estrategias motivacionales para fomentar la motivación, el bienestar y la salud de tus jugadores. La formación se llevará a cabo en noviembre de 2012.

Asimismo, te pediremos que rellenes un cuestionario en cuatro momentos distintos de la temporada (principio y final de las temporadas 2011/2012 y 2012/2013) sobre tu estilo de entrenamiento y sobre variables motivacionales.

También se solicitará que tus jugadores/as rellenen un cuestionario al principio y al final de las temporadas 2011/2012 y 2012/2013. Tardarán unos 45 minutos en rellenar el cuestionario que evaluará la motivación, la confianza en el fútbol, el clima motivacional en el equipo y algunos comportamientos relacionados con la salud.

**Para que los jugadores participen en este estudio necesitamos tu consentimiento. A los padres también les enviamos información, en los sobres adjuntos, sobre las características del estudio y les pedimos que nos informen en el caso de que no quieran que sus hijos participen en esta investigación.**

La participación de tu equipo en este estudio es voluntaria y la información que aporte cada uno de los jugadores será estrictamente confidencial.

Dando el consentimiento de participación en este proyecto, aceptas que utilicemos los resultados del cuestionario con fines científicos y que estos puedan ser publicados en revistas científicas, estando siempre protegido tu anonimato y el de tus jugadores.

Cuando finalice el estudio, recibirás un informe con los resultados del mismo y las recomendaciones apropiadas.



Si estás de acuerdo en participar y en que participen tus jugadores, por favor firma la hoja adjunta de consentimiento para los entrenadores. Si tienes alguna pregunta al respecto, puedes comunicárnosla en el contacto que se indica a continuación.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Isabel Balaguer', enclosed within a blue oval shape.

Fdo.: Profesora Isabel Balaguer  
Directora del Proyecto en España

Contactos:

Profesora Isabel Balaguer (Directora del Proyecto en España)

E-mail: [empoweringcoaching@uv.es](mailto:empoweringcoaching@uv.es)

Dr. Juan Mercé (Miembro del equipo de investigación)

Tel.: 653131144

## **INFORMACIÓN ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MOTIVACIÓN Y BIENESTAR EN EL FÚTBOL**

Querido jugador o jugadora,

Nuestro equipo de investigadores de la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte de la *Universitat de València*, está llevando a cabo una investigación en el fútbol base junto a investigadores de otros países europeos (Reino Unido, Francia, Grecia y Noruega). El objetivo de este estudio es conocer qué es lo que os motiva a los jóvenes jugadores como tu a jugar al fútbol.

Nos gustaría invitarte a ti y a tu equipo a participar en esta investigación. El estudio requerirá que rellenes un cuestionario al principio y al final de las temporadas 2011/2012 y 2012/2013. Se tarda unos 45 minutos en rellenar el cuestionario que evaluará tu motivación, tu confianza en el fútbol, el clima motivacional en el equipo y algunos comportamientos relacionados con la salud.

Tu participación en este estudio es voluntaria y la información que aportes será estrictamente confidencial por lo que ni tus padres/tutores legales, ni tu entrenador verán tus respuestas al cuestionario. Aunque tus padres y tu entrenador nos den permiso para que participes, tú no estás obligado/a a hacerlo si tú no quieres. Si decides participar, queremos que sepas que podrás dejar de hacerlo en cualquier momento del proyecto, informando a la Directora del Proyecto y sin que ello tenga ninguna consecuencia negativa para ti.

Si deseas participar, por favor, firma y entrega a tu entrenador la hoja adjunta donde se expresa tu consentimiento. Si tienes alguna pregunta al respecto, puedes comunicárnosla en alguno de los contactos que se indican a continuación. ¡Esperamos verte dentro de poco!

Atentamente,



Fdo.: Profesora Isabel Balaguer  
Directora del Proyecto en España

Contactos:

Profesora Isabel Balaguer (Directora del Proyecto en España)  
E-mail: [empoweringcoaching@uv.es](mailto:empoweringcoaching@uv.es)

Dr. Juan Mercé (Miembro del equipo de investigación)  
Tel.: 653131144

## **INFORMACIÓN ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MOTIVACIÓN Y BIENESTAR EN EL FÚTBOL**

Queridos padres/tutores legales,

Nuestro equipo de investigadores de la Unidad de Investigación en Psicología del Deporte de la *Universitat de València*, está llevando a cabo una investigación en el fútbol base junto a investigadores de otros países europeos (Reino Unido, Francia, Grecia y Noruega). Los participantes de este estudio serán jugadores y jugadoras de fútbol de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años y sus entrenadores. Las Asociaciones Nacionales de Fútbol de todos los países implicados apoyan el proyecto.

El objetivo de este estudio es formar a los entrenadores de fútbol base en la creación de climas motivacionales positivos e identificar si, como resultado de esta formación, se producen cambios en la motivación y en la calidad de la implicación de los jugadores en el fútbol. Este estudio nos ayudará a crear una guía práctica para los entrenadores en España y en el extranjero que ayude a fomentar y a mantener la motivación y el bienestar de los jóvenes jugadores a medida que avanzan en una temporada de competición.

Nos gustaría invitar a su hijo/a a participar en esta investigación. El estudio requerirá que su hijo/a rellene un cuestionario al principio y al final de las temporadas 2011/2012 y 2012/2013. Su hijo/a tardará unos 45 minutos en rellenar el cuestionario que evaluará la motivación, la confianza en el fútbol, el clima motivacional en el equipo y algunos comportamientos relacionados con la salud.

Según la normativa de la *Universitat de València*, la información recogida será custodiada en los laboratorios del Departamento de Psicología Social de dicha universidad.

La participación de su hijo/a en este estudio es voluntaria y la información que aporte será estrictamente confidencial y no será desvelada a ninguna persona, ni siquiera a los padres ni a los entrenadores. Su hijo/a podrá dejar de participar en cualquier fase de

nuestro proyecto informando directamente a la Directora del Proyecto a través del contacto que figura más abajo.

Con este consentimiento, usted y su hijo/a aceptan que utilicemos los resultados del cuestionario con fines científicos y que éstos puedan ser publicados en revistas científicas, estando siempre protegido el anonimato de su hijo/a. Nuestros análisis serán realizados a nivel de grupo y emparejaremos los cuestionarios a lo largo del tiempo usando un código de identificación para garantizar el total anonimato. Cuando finalice el estudio, el club recibirá un informe con los resultados del mismo y las recomendaciones apropiadas.

En el caso de que usted **NO quiera que su hijo/a participe en este estudio** por favor, firme y entregue al entrenador de su hijo/a la hoja adjunta. Si no recibimos esta hoja antes del 19 de Octubre de 2011 entenderemos que le da permiso a su hijo/a para que pueda participar en este proyecto.

Si tiene alguna pregunta al respecto, puede comunicárnosla en alguno de los contactos que se indican a continuación.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Isabel B.', enclosed within a blue oval.

Fdo.: Profesora Isabel Balaguer  
Directora del Proyecto en España

Contactos:

Profesora Isabel Balaguer (Directora del Proyecto en España)  
E-mail: [empoweringcoaching@uv.es](mailto:empoweringcoaching@uv.es)  
Dr. Juan Mercé (Miembro del equipo de investigación)  
Tel.: 653131144

**Sólo es necesario que cumplimente y entregue este consentimiento si usted NO DESEA que su hijo/a participe en esta investigación**

**HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA LOS PADRES**

**Estudio:** Motivación y bienestar en el fútbol

**Directora del Proyecto:** Profesora Isabel Balaguer

**Nombre del niño/a:**

---

Yo, \_\_\_\_\_  
he leído la hoja informativa y he entendido el propósito del estudio.  
Quiero informarles que NO DOY MI CONSENTIMIENTO para que  
mi hijo participe en este proyecto.

**Firmado:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**En el caso de que NO QUIERA que su hijo participe en este estudio, por favor, entregue esta hoja al entrenador de su hijo antes del 19 de Octubre de 2011 y el la hará llegar a nuestro equipo de investigación.**

## HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA LOS ENTRENADORES

Nombre del Club....

Nombre del equipo...

**Estudio:** Motivación y bienestar en el fútbol

**Directora del Proyecto:** Profesora Isabel Balaguer

Yo, \_\_\_\_\_, como  
entrenador del \_\_\_\_\_, deseo  
participar en el estudio sobre motivación y bienestar en el fútbol,  
llevado a cabo por la Unidad de Investigación de Psicología del  
Deporte de la *Universitat de València*, España, dirigido por la  
Profesora Isabel Balaguer.

He leído la hoja informativa, me han explicado el procedimiento de la  
investigación, he entendido el propósito del estudio y doy mi  
consentimiento para que tanto yo como mis jugadores/as participemos  
en el estudio arriba mencionado.

Entiendo que cualquier información que haya proporcionado será  
tratada con la más estricta confidencialidad y que mi participación y la  
de mis jugadores es voluntaria desde el principio hasta el final del  
estudio.

**Firmado:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

